Pätzold, Margita
Diss. Berlijn QU
1985

Probleme des fremdsprachigen Bedeutungserwerbs,
untersucht auf der Basis prototypischer
semantischer Valenzstrukturen

D i s s e r t a t i o n

zur Erlangung des akademischen Grades
doctor philosolhiae (Dr. phil.)

vorgelegt der

Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät
des Wissenschaftlichen Rates
der Humboldt-Universität zu Berlin

von Dipl.-Lehrer Margita Pätzold

geboren am 14. 12. 1947 in Kirchgandern
Kr. Heiligenstadt

Dekan: Prof. Dr. habil oec. Waltraud Falk

Gutachter: 1. Prof. Dr. habil W. Bondzio
2. Doz. Dr. sc. J. Kellig
3. Prof. Dr. sc. H. Löschmann

Berlin, den 30.06.1985 revd.: 27.09.85

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548910_0014

I N H A L T

		Seite
0.	Zielstellung und Einordnung der Arbeit ...	1
1.	Spracherwerbskonzepte und ihre Auswirkungen auf die Fremdsprachenmethodik	11
1.1.	Spracherwerb als Konditionierungsmechanismus	11
1.2.	Positionen der Transformationsgrammatik CHOMSKYs in bezug auf Probleme des Spracherwerbs	12
1.3.	Zur Konzeption der sprachlichen Tätigkeit	18
2.	Das Wort als Grundeinheit des Lexikons ...	19
2.1.	Zum Phänomen Wortbedeutung	20
2.2.	Wortbedeutungen und ihre Repräsentation im Gedächtnis	26
3.	Zugänge zur Erklärung des Aufbaus eines fremdsprachigen Lexemspeichers	34
3.1.	Beziehungen zwischen Lernstrategien, hierarchischen Strukturen im Sprachsystem und im internen Lexikon	34
3.2.	Aspekte des Zusammenhangs von Muttersprache und Fremdsprache bei der Aufnahme und Speicherung fremdsprachiger Lexeme	40
3.3.	Zum Erklärungswert von Assoziationen beim Erwerb fremdsprachiger Bedeutungen	45
3.4.	Netzwerkmodelle - Wissensstrukturen und ihre Repräsentation auf lexikalisch-semantischer Ebene	47

Seite

3.5. Aussagen über Begriffsbildungsprozesse auf der Grundlage merkmaltheoretischer Modelle 56

3.6. Prototypenbildung - ihr möglicher Nutzen für die Erklärung kognitiver Prozesse beim Lernen fremdsprachiger Bedeutungen 59

4. Semantische Valenzstrukturen und Möglichkeiten ihrer sprachpädagogischen Nutzung 70

4.1. Zum Beschreibungsapparat der semantischen Valenztheorie 70

4.2. Begründung der Auswahl und linguistische Beschreibung des Untersuchungsmaterials 75

4.3. Über das Verhältnis von linguistischer Beschreibung und zielsprachiger Semantisierung im Fremdsprachenunterricht 80

5. Empirische Untersuchungen zur Effizienz der Vermittlung primärer Bedeutungen von Verben 88

5.1. Vorläufige Annahmen zur Beschaffenheit linguistisch und lernpsychologisch begründeter Bedeutungserklärungen 88

5.2. Ableitung von Untersuchungshypothesen ... 89

5.3. Ziel der Untersuchung 91

5.4. Darstellung des Materials 92

5.5. Beschreibung der Methode und des Verlaufs der Untersuchung 95

Seite

5.6. Charakteristik der Datenauswertung und Darstellung der gewonnenen Ergebnisse 99

5.7. Diskussion der Ergebnisse 100

6. Außersprachliche und innersprachliche Aspekte beim Erfassen und Einprägen von Verbbedeutungen 102

6.1. Kommunikative Orientierung und semantisch-syntaktische Felder 102

6.2. Text und Textverstehen 105

6.3. Textverstehen als Herstellen von Relationen zu außersprachlichen und innersprachlichen Wissensbeständen 110

6.3.1. Sprachwissen, Kontext und Situation 110

6.3.2. Horizonte als Verstehensvoraussetzungen .. 115

6.4. Lernmodell zum Erwerb von Verbbedeutungen aus Texten 124

6.5. Darstellung der zu lernenden Verbbedeutungen in Verbindung mit Lerninstruktionen 125

7. Zusammenfassung und Schlußfolgerungen 141

Anlagen 153

Anmerkungen 155

Literaturverzeichnis 165

0. Zielstellung und Einordnung der Arbeit

Durch den zunehmenden Grad an Internationalisierung in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens wächst notwendigerweise das Bedürfnis nach fremdsprachiger Kommunikation. Damit werden an die Fremdsprachenausbildung höhere quantitative und qualitative Anforderungen gestellt, denen die Fremdsprachenmethodik ihrerseits mit entsprechenden Forschungsanstrengungen Rechnung tragen muß.

In der vorliegenden Arbeit werden ausgewählte linguistische und psychologische Aspekte des Erwerbs eines fremdsprachigen Wortschatzes der Zielsprache Deutsch untersucht.

Die Hinwendung zur Arbeit am Wortschatz ist dadurch motiviert, daß sie im Fremdsprachenunterricht breiten Raum einnimmt; daß die Lexikaneignung wesentliche Voraussetzungen für die Kommunikationsbefähigung schafft, bedarf keiner weiteren Begründung.

In der Unterrichtspraxis wird offensichtlich, daß sich zur Vermittlung grammatischer Teilsysteme Lernkonzepte auf der Basis vorhandener Regeln entwickeln ließen. Die Lexikaneignung bleibt dagegen noch heute, trotz wachsender theoretischer Bemühungen im letzten Jahrzehnt, überwiegend unsystematisch. Dafür gibt es objektive Gründe. Das lexikalische System einer Sprache ist auf Grund seiner Offenheit und Heterogenität für sprachpädagogische Analysen seit jeher problematischer als etwa das grammatische Regelsystem. Untersuchungen zum Wortschatz sind, ob auf der Ebene des Sprachsystems oder des Erwerbs, mit zahlreichen und vielschichtigen Problemen behaftet, so daß die Ergebnisse unterrichtsmethodischer Forschung auf diesem Gebiet oft unter den Erwartungen der Praxis bleiben müssen. "Patentlösungen" zur Arbeit am Wortschatz sind nicht zu erwarten.

Die vorliegende Arbeit akzentuiert den kognitiven Aspekt des Lexikerwerbs im Rahmen einer kommunikativen Orien-

tierung des Fremdsprachenunterrichts. Es soll der Versuch unternommen werden, den Zusammenhang von semantischer Strukturiertheit des Wortschatzes im Sprachsystem und Aspekten der Kommunikation beim Erfassen und Einprägen fremdsprachiger Bedeutungen zu beschreiben.

Ziel ist es, einen Beitrag zur Lösung aktueller Probleme des Sprachunterrichts für ausländische Germanistikstudenten zu leisten, die an Universitäten und Hochschulen der DDR, meist in multinationalen Gruppen zusammengefaßt, die deutsche Sprache erlernen und parallel dazu eine umfassende sprach- und literaturwissenschaftliche Ausbildung erhalten. Dabei sind die sprachlichen Voraussetzungen zu Beginn des Studiums sehr unterschiedlich.

Untersucht werden soll die Phase des Fremdsprachenerwerbs, die ca. 3000 - 3500 lexikalische Einheiten als bereits erworben voraussetzt. Ergibt sich die Notwendigkeit interlingualer Vergleiche, so wird das Französische herangezogen.
Um die Problemstellung der Arbeit weiter zu präzisieren, muß zunächst auf einen übergeordneten Zusammenhang eingegangen werden.

Die seit den 70er Jahren in der Linguistik vorherrschende Orientierung, Strukturaspekte der Sprache im Zusammenhang mit Funktionsaspekten zu untersuchen, geht von der Grundposition aus, daß sprachliches Handeln Teil der menschlichen Tätigkeit ist. Der Prozeß des Sprechens und Verstehens, der Kommunikation, ist in seiner Art und Zieldeterminiertheit gesellschaftlicher Natur und nicht lediglich auf Informationsübertragung zwischen Individuen zu reduzieren (vgl. VIEHWEGER 1977, 81). Sprache ist Instrument, Ausdruck und Form kommunikativen Handelns. Sprachliche Handlungen sind Teile übergeordneter Tätigkeiten. Die Eigengesetzlichkeiten der Sprache, ihre Systemeigenschaften, sind allgemeingültigeren Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Handelns zuzuordnen.

Damit wird die Dialektik von Sprachlichem und Außersprachlichem betont (vgl. HARTUNG 1982, 392f.).

Eine sprachpädagogische Ableitung dieses Herangehens besteht darin, daß sprachliche Fähigkeiten in sprachlichen Tätigkeiten und durch sie ausgebildet werden.
In diesem Zusammenhang wurde in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts die Forderung nach einer kommunikativen Orientierung erhoben. In der Methodik des Deutschen als Fremdsprache wurden kommunikativ-funktionale und integrative Konzepte der Arbeit am Wortschatz entwikkelt (LÖSCHMANN 1980, NEUNER 1981).
Didaktisch-methodische Modelle dieser Art betonen die Einheit von Kenntnisvermittlung und Könnensentwicklung, indem sie sprachliche Tätigkeiten an übergeordnete Kommunikationsaufgaben binden, um so die in der Praxis des Unterrichts oft anzutreffende atomistische Wortschatzarbeit als reinen Kenntniserwerb zu überwinden.

Die prinzipiellen Aussagen dieser Konzeptionen gaben auch für die vorliegende Arbeit wichtige Impulse. Die kommunikative Orientierung des Wortschatzerwerbs steckt weitere notwendige Forschungsaufgaben ab, die sich vor allem aus dem Zusammenhang von Kognition und Kommunikation, aus dem Zusammenhang notwendiger Systemkenntnisse der Sprache und der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten ergeben.

Kommunikative Tätigkeit zielt auf Außersprachliches; Voraussetzung dafür ist, daß Systemeigenschaften der Sprache in ihrer kommunikativen Leistung vom Lernenden erkannt werden.
Folgendes Problem tut sich dabei auf:

Die kommunikative Orientierung der Lexikarbeit führt zum Textzentrismus. Der Text wird zum Ausgangspunkt und zum antizipierten Resultat der Lexikvermittlung und -aneignung.

Zwischen dem Text als komplexer sprachlicher und kommunikativer Einheit und dem Wort (Lexem) als "kleinster relativ selbständiger bedeutungstragender Einheit"

(Grundzüge 1981, 469) sind Vermittlungsstufen verschiedenster Art anzunehmen, über die z.Z. wenig bekannt ist. Beim derzeitigen Stand der Untersuchungen zu methodischen Verfahren der kommunikativ orientierten Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht wird der Eindruck erweckt, daß jede im Text auftretende Bedeutungsvariante gespeichert werden muß, um sich dann durch die Vielzahl der Varianten in sprachlichen und außersprachlichen Kontexten vermittels einer vorausgesetzten "intuitiven Kompetenz" des Lernenden zur Bedeutungsstruktur eines Lexems in seinen varianten und invarianten Bestandteilen im Gedächtnis zu formieren.
Es bleibt zu fragen: Ist dieser Prozeß durch den Lehrenden und Lernenden ausreichend durch den Text steuerbar ? Ist jede zufällig auftretende Bedeutungsvariante einprägwirksam ? Oder anders ausgedrückt, gestattet es die zuerst erworbene Bedeutungsvariante, andere Varianten dieser zuzuordnen, also Grundlage zur Identifizierung zu sein. Läßt die Analyse der Situationsstruktur, die den zu sprachlichen Äußerungen verbundenen Wörtern zugrunde liegt, auf generelle Strukturen der Bedeutung schließen ?

Letzteres ist natürlich prinzipiell immer möglich; es ist eine Frage der Zeit bzw. eine Frage der Vielfalt der in das Lernen einbezogenen Kontexte. Die lerneffektiven Voraussetzungen, aus einem Text invariante Teile der Bedeutung eines Lexems zu erschließen, verändern sich jedoch von Text zu Text.

Über den Einfluß von Textstrukturen auf Wortbedeutungen und umgekehrt stehen keine gesicherten linguistischen Erkenntnisse zur Verfügung, wohingegen über das Verhältnis der syntaktischen Struktur eines Satzes zur Realisierung einer Wortbedeutung wesentliche Grundannahmen vorliegen.

Die Auswahl sprachlichen Materials für die im Rahmen dieser Arbeit durchzuführenden Untersuchungen ist geleitet

von der Tatsache, daß Ein-Satz-Texte gebräuchliche Einheiten sprachlicher Kommunikation sind, ohne daß wir deshalb Sätze grundsätzlich als Basiseinheiten der Kommunikation betrachten wollen (vgl. MOTSCH 1983, 125ff.).

Der Zusammenhang zwischen Satzaufbau und Textaufbau muß aus den oben genannten Gründen weitgehend ausgeklammert bleiben. Es wird lediglich an einigen Stellen dieser Arbeit darauf aufmerksam gemacht, daß die Kontextabhängigkeit Einfluß auf das Erfassen der Satz- bzw. Wortbedeutung beim Lexikerwerb hat, wobei allerdings der Rahmen plausibler Wertungen nicht überschritten werden kann.

Als zwischen Wort und Text vermittelnde Einheiten werden in bezug auf das Erfassen und Einprägen von Bedeutungen durch den Fremdsprachenlernenden Syntagmen in Form von Valenzstrukturen angenommen.
Valenz wird hier im Sinne BONDZIOs (1974, 42-51) als eine semantisch-syntaktische Eigenschaft von Wörtern als Einheiten des Lexikons verstanden.
Das Lernen von Bedeutungen wird als Identifikation von Denotaten und deren Einordnung in einen paradigmatisch und syntagmatisch vermittelten Feldzusammenhang angesehen (vgl. BONDZIO 1982a, 574). Damit verbunden erwirbt der Lernende Wissen über mögliche Kombinationen eines Wortes mit anderen Wörtern im Satz. "Diese Kombinationen stellen gleichzeitig potentielle Aussagen, Propositionen, dar" (BONDZIO 1980a,136).

Der Zusammenhang syntagmatischer und paradigmatischer Beziehungen beim Erlernen des Wortschatzes ist nicht neu für die Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Verschiedentlich ist dort zu finden, daß der Wortschatz " in ganz typischen Zusammenhängen" (BELDJEHEM 1984, 79) vermittelt werden sollte. GÜNTHER spricht von der semantisch-kombinierten Ganzheit als einer speziellen Form der lexikalischen Lerneinheit (1968, 55-118). FÖRSTER (1978, 202) verweist auf Syntagmen als Lerneinheiten. Unklar bleibt im Rahmen dieser Überlegungen ein notwendiges Auswahlprinzip.

Ziel vorliegender Arbeit ist es, die Auswahl syntagmatischer und paradigmatischer Beziehungen beim Wortschatzerwerb aus linguistischer und lernpsychologischer Sicht zu bestimmen. Es geht jedoch nicht darum, sprachliche "Fertigteile" (s.GÜNTHER 1968, 87) als Lerneinheiten zu vermitteln, sondern solche Syntagmen auszuwählen, die geeignet sind, die Semantik eines Lexems im Zusammenhang mit seiner grammatisch-syntaktischen Realisierung für den Fremdsprachenlernenden erkennbar zu machen, und zwar in der Weise, daß eine Bedeutung eines Lexems als primäre, zuerst zu lernende Größe extrapoliert wird.

Das Anliegen soll am folgenden Beispiel verdeutlicht werden:
Die wohl am häufigsten praktizierte Art, fremdsprachige Bedeutungen zu"erklären", ist das Aufstellen einer "Vokabelgleichung".

franz.: demander qch. à qn. - dt.: jemand fragen nach
jemand bitten um...ect.

Aus der "Vokabelgleichung" erfaßt der Lernende noch nicht, wann er bei einer Übertragung aus dem Französischen ins Deutsche das Verb 'fragen' oder 'bitten' einzusetzen hat. Er kann die unterschiedliche Bedeutung von "fragen" und "bitten" nur anhand der Informationen erschließen, die der Kontext bietet.

In einer ersten groben Annäherung kann festgestellt werden, daß Kontextinformationen sprachlicher Art auf der Ebene des Satzes (1) oder im komplexen Zusammenhang des Textes (2) erfaßbar sind.

(1) Il lui a demandé si elle viendrait. - fragen
Er hat ihn gefragt, ob sie kommt.

Il lui a demandé son stylo. - bitten
Er hat ihn um seinen Stift gebeten.

Aus (1) ist die Schlußfolgerung ableitbar, daß das Lernen von Bedeutungen u.a. auch das Erkennen möglicher

Klassen von semantischen Verbindungen ('Relationspartnern) einschließt.

Die zur Identifizierung notwendigen sprachlichen Kontextinformationen können allerdings auch über den Rahmen des Satzes hinausgehen. So kann z.B. ein Text mit folgendem Satz beginnen:

(2) Ein Mann überreicht einem Freund eine Zeitung .

Warum hier das Verb 'überreichen' gebraucht wird, ist nur über semantische und pragmatische Kenntnisse des Textzusammenhanges zu erschließen. Das allerdings setzt die Interaktion verschiedener Kenntnissysteme voraus, die durch eine begründete Systematik in der Vermittlung der Lexik aufgebaut werden müssen. Vorschläge dazu sollen in dieser Arbeit unterbreitet werden.

Diese Zielstellung macht eine interdisziplinäre Untersuchung notwendig. Linguistische, psychologische und unterrichtsmethodische Erkenntnisse sind aufeinander zu beziehen.

Den allgemeinen Rahmen bilden Darlegungen zu Problemen des Spracherwerbs. Da Theorien des Spracherwerbs von unterschiedlichen Analysestandpunkten ausgehen, linguistische Theorien mehr oder weniger in sich aufnehmen und reflektieren und somit auch unterschiedliche Positionen vertreten, soll dort, wo es erforderlich erscheint, darauf eingegangen und ihr Nutzen aus der Sicht eigener Zielstellung diskutiert werden. Darüber hinaus müssen Hypothesen über den Aufbau eines fremdsprachigen Wortspeichers erarbeitet werden, die ein mögliches Verhältnis, das Mutter- und Fremdsprache im Lernprozeß eingehen, berücksichtigen, auch wenn konfrontative Gesichtspunkte in diese Arbeit kaum einbezogen werden sollen.

Da Phänomene der Lexikspeicherung nicht unabhängig von ihrer Materialbasis zu untersuchen sind, werden semantische Beziehungen im System des Wortschatzes dargestellt.

Das impliziert in gewisser Weise auch die Einbeziehung sprachtheoretischer Positionen.
Der engere theoretische Rahmen für die Bestimmung lernrelevanter Syntagmen ergibt sich aus Analysestandpunkten der semantischen Valenztheorie und Erkenntnissen psychologischer Forschungen auf dem Gebiet der Begriffsbildung, die u.a. in den letzten Jahren zur Entwicklung der Prototypentheorie (ROSCH 1975) führten.

Folgende methodologische Schritte werden vollzogen:

1. Auf der theoretischen Basis der semantischen Valenztheorie, die von der begründeten Annahme ausgeht, daß Wortbedeutungen durch ihren syntagmatischen und paradigmatischen Zusammenhang dargestellt und gelernt werden, sollen solche syntagmatischen Verbindungen auf der Satzebene herausgearbeitet werden, die semantische und pragmatische Operationen beim Lernenden begünstigen.

2. Da die möglichen Klassen von Relationspartnern (siehe Beispiel) unterschiedliche Informationen über die Verbbedeutung vermitteln, sollen "typische" Relationspartner aus semantischer und gedächtnispsychologischer Sicht für das Erfassen von Wortbedeutungen bestimmt werden.

3. Es soll theoretisch und empirisch ermittelt werden, inwiefern Typikalitätsbestimmungen der Relationspartner mit Hilfe der Erkenntnisse der Prototypentheorie möglich sind. Das steht im Zusammenhang mit der psychologischen Grundthese, daß die Entwicklung sprachlicher Repräsentationen im Gedächtnis motorische und ikonische Gedächtnisinhalte bedingt (vgl. dazu BIERWISCH 1975, 157).

4. Um Erkenntnisse der Prototypentheorie zu nutzen, ist es notwendig, merkmaltheoretische und relationale Bedeutungsauffassungen, wenn auch nur ausschnitthaft und durch die Zielstellung dieser Arbeit motiviert, aufeinander zu beziehen.

5. Auf der Grundlage ermittelter "typischer" Relationspartner einer Verbbedeutung werden Bedeutungsbeschreibungen für den Ersterwerb zusammengestellt, Bedeutungsbeschreibungen, die kognitiv günstige Bedingungen für Abstraktionsprozesse beim Erlernen von Verbbedeutungen modellieren sollen.

6. Die experimentelle Überprüfung erfolgt mittels zweier Versuchsreihen. Die Auswahl des sprachlichen Materials entspricht möglichen Varianten der zielsprachigen Bedeutungserklärung. Es werden Verben eines paradigmatisch und syntagmatisch strukturierten Feldes in verschiedener Weise semantisiert:

   1. Semantisierung der Verben ohne typische Beispiele.
   2. Semantisierung der Verben mit Beispielen, die Relationspartner mit hoher Typikalität einbeziehen.

   Um valide und reliable Testergebnisse zu ermitteln, werden diese Untersuchungen bei Studenten mit niedrigem Sprachniveau (ca. 400 lexikalische Einheiten als Wortschatzbesitz) durchgeführt, weil auf diesem Niveau Prozesse des Erwerbs der Lexik genauer zu recherchieren sind, da individuell ausgebildete Lernstrategien und niveauabhängige Verkürzungen des Lernprozesses in geringerem Maße zu erwarten sind, als im Stadium fortgeschrittener Sprachbeherrschung.

Untersuchungsbefunde über lerneffektive Kodierformen lexikalischer Informationen lassen sich derzeit nur auf der Grundlage verschiedener Reproduktionsparadigmata realisieren. Damit wird keinesfalls die Orientierung auf größere Zusammenhänge wie Situation und Text aufgegeben. Mit der vorgenommenen Eingrenzung können Bedingungen des Erfassens und Einprägens fremdsprachiger Lexik z.T. kontrolliert werden. Die Resultate werden auf das Lernen von Bedeutungen aus Texten übertragen und ggf. ergänzt.

Die auf der Analysebasis von Ein-Satz-Texten gewonnenen Erkenntnisse zur Strukturierung des internen Lexikons und zum lernabhängigen Aufbau von Bedeutungsstrukturen im Gedächtnis sollen mit der Einheit Text in Beziehung gebracht werden, um zu untersuchen, welche sprachlichen und außersprachlichen Relationen beim Erfassen von Bedeutungen aus Texten angenommen werden können.

Die erarbeiteten Ergebnisse sollen einerseits zu Vorschlägen für zielsprachige Semantisierungen im Unterricht führen, andererseits sollen Gesichtspunkte bei der Gestaltung von Übungen zum Erfassen und Einprägen aufgezeigt werden.

1. Spracherwerbskonzepte und ihre Auswirkungen auf die Fremdsprachenmethodik

Untersuchungen zum Spracherwerb gehen, das zeigt die einschlägige Literatur, oft von verschiedenen theoretischen Standpunkten aus. Diese haben zu verschiedenen Erklärungsrichtungen von Spracherwerbsprozessen geführt, die nicht ohne Einfluß auf didaktische Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts geblieben sind.

1.1. Spracherwerb als Konditionierungsmechanismus

Mit der Entwicklung kybernetischer Modelle einerseits und der Verfügbarkeit technischer Unterrichtsmittel andererseits beherrschten in den 60er Jahren behavioristisch orientierte Lernkonzeptionen den Fremdsprachenunterricht. Die behavoristische Lerntheorie, am konsequentesten vertreten durch SKINNER (1957), betrachtet das Lernen von Sprache als Konditionierungsprozeß, als Reiz - Stimulus - Reaktionsmechanismus. Die Bedeutung eines Reizes wird durch das Individuum im Prozeß einer stufenweisen Diskrimination zwischen mehreren Reizen erfaßt. Die positive Reaktion der Umwelt stützt die Mutmaßung über den Inhalt des Reizes. Durch Nichtbestätigung oder negative Sanktion wird die vorläufige Interpretation des Reizes ausgeschlossen. Die Rolle des Individuums wird als passiv beurteilt.

In der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts führte diese Theorie zum sogenannten "pattern drill".
Das Konzept des "pattern drill" zielt auf die Verinnerlichung bestimmter sprachlicher Interaktionsmuster. Durch die Nachahmung wiederkehrender Muster wird im Zuge der Automatisierung sprachliches Material eingeprägt. Die sprachliche Tätigkeit des Lernenden bleibt überwiegend reaktiv. ARTJOMOV (1979, 15) erklärt die Nachahmung allgemein als eine Art synthetischer Vorstufe für die

analytische Erkenntnis und betont, daß nur ihre Einheit ein erfolgreiches Erkennen und Lernen sichert. Bezogen auf die Arbeit am Wortschatz kann man HÜLLEN zustimmen, der feststellt:
"In Pattern-Übungsreihen werden keine semantischen Konzepte encodiert. Der Lernende wird von der entscheidenden Arbeit des Sprechens, nämlich sprachliche Zeichensysteme zum Ausdruck noch vorsprachlicher Konzepte zu organisieren, entlastet. Dieses ist nur gerechtfertigt im Sinne einer methodischen Aufgabendosierung, die Teilfertigkeiten anstrebt, bevor sie den integrierten Lernvorgang selbst vollzieht. Allerdings darf das Bewußtsein vom Vorläufigkeitscharakter der Pattern-Übungen nicht verlorengehen" (HÜLLEN 1972, 35). Damit ist der Stellenwert der Automatisierung im Fremdsprachenunterricht für unsere Zwecke ausreichend skizziert.

1.2. Positionen der Transformationsgrammatik CHOMSKYs in bezug auf Probleme des Spracherwerbs

Nachhaltigen Einfluß auf die Linguistik und damit auch auf Anwender linguistischer Theorien gewann in den 70er Jahren die Theorie der Transformationsgrammatik CHOMSKYs (1970). Den Spracherwerbsprozeß beschreibt CHOMSKY als Entwicklung einer im Organismus des Menschen angelegten Kompetenz. Unter Kompetenz versteht er das Wissen um universelle Strukturen und Regeln. Durch den Sprechvorgang (Performanz) wird die angeborene Kompetenz generiert. Den Gegenstand der Kompetenz stellen grammatische Tiefenstrukturen dar, die durch entsprechende Umweltimpulse in eine Oberflächenstruktur transformiert werden. Der Erwerb der Sprachfähigkeit ist nach seiner Interpretation der Erwerb eines Regelmechanismus, der es gestattet, die Tiefenstruktur in eine kommunikationsadäquate Oberflächenstruktur zu transformieren. Lernen ist demzufolge in seinem Verständnis eine Aktualisierung bereits vorhandener,

angeborener Fähigkeiten. Gegenüber den Vertretern des Behaviorismus setzt seine Theorie in stärkerem Maße einen aktiven Menschen voraus. Er reduziert jedoch die Kreativität der Sprache auf die Fähigkeit des Menschen, Sätze zu bilden und zu verstehen (vgl. CHOMSKY 1970, 19). Damit wird Sprechen zum Selbstzweck und zu einem Experimentierfeld möglicher Formen. Nicht der Zielaspekt einer Äußerung, sondern ihre grammatikalische Wohlgeformtheit ist Bezugspunkt. Letzteres ist durchaus ein erklärtes Ziel des Erwerbs der Muttersprache wie der Fremdsprache, "Wohlgeformtheit" kann jedoch nicht losgelöst vom Zielaspekt einer Äußerung betrachtet werden.

Auswirkungen auf methodische Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts hatte CHOMSKYs Theorie u.a. in der Einführung sogenannter Satzschaltpläne. Aus einfachen Sätzen (Kernsätzen) werden kompliziertere abgeleitet. Dabei ist es wichtig, daß der Lernende eine bestimmte Menge grammatischer Konstruktionen als Ausgangspunkt betrachtet, von der er andere mit Hilfe von Transformationen ableitet. Dem ist im Prinzip nichts entgegenzuhalten. Problematisch wird diese Methode allerdings dann, wenn semantische und pragmatische Eigenschaften der Sprachen unberücksichtigt bleiben. Die verschiedenen Merkmalstrukturen können in verschiedenen Sprachen verschieden abgebildet werden, manchmal im grammatischen Teil der Äußerung, manchmal im Lexikon und/oder durch Regeln der sozialen und sprachlichen Interaktion.

1.3. Zur Konzeption der sprachlichen Tätigkeit

Führen wir Sprache auf ihre Entstehung zurück, so wird deutlich, daß sie eng mit der materiell-gegenständlichen Tätigkeit des Menschen verbunden ist. In dieser Tätigkeit geht der Mensch Beziehungen zu anderen Menschen und zu seiner natürlichen Umwelt ein. Ursprüngliche

Triebkraft ist dabei die Befriedigung von Bedürfnissen. In einer spezifisch menschlichen Form der Widerspiegelung, im Bewußtsein, werden Erscheinungen der objektiven Realität verallgemeinert und abstrahiert. Die Möglichkeit zu abstrahieren ist an sprachliche Zeichen gebunden.

Durch das sprachliche Zeichen werden Bewußtseinsinhalte fixiert und in Form von Lauten bzw. Graphemen materialisiert. Sie sind einerseits Stütze kognitiver Prozesse und andererseits werden sie für Kommunikationspartner wahrnehmbar und austauschbar gemacht.
Dieser Zusammenhang charakterisiert, wenn auch nur sehr allgemein, die grundsätzlichen Funktionen der Sprache, nämlich Stellvertreter für Objekte und Zusammenhänge, und Mittel der Kommunikation zu sein.

Auf dieser sprachtheoretischen Grundlage wird in Arbeiten von WYGOTSKI, A.A. LEONTJEW, LURIJA, RUBINSTEIN und GALPERIN Sprache als Instrument menschlichen Handelns eingeordnet.

Die lerntheoretische Schlußfolgerung besteht darin, daß sprachliche Formen und Strukturen in ihrem kommunikativen Zusammenhang erworben werden. Dadurch wird nahegelegt, nicht mehr den "wohlgeformten" Satz oder das korrekt nachgeahmte Muster zum Ziel des Lernens zu machen, sondern das intentions- und situationsgerechte Verstehen und Sprechen.
Auswirkungen auf die didaktische Orientierung des Fremdsprachenunterrichts hat dieses Tätigkeitskonzept besonders in der Weise, daß außersprachliche Kriterien wie Thema, Text, Situation und Intention ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. In der Tendenz werden dabei jedoch in der Unterrichtspraxis Systemaspekte der Sprache vernachlässigt. Ursachen dafür liegen in einer undialektischen Betrachtung des Verhältnisses von kommunikativen Aspekten und Aspekten des Sprachsystems bei der Vermittlung und Aneignung einer Fremdsprache.

Untersuchungen zur Methodik des Deutschen als Fremdsprache sowie neuentwickelte Lehrmaterialien, die für die von uns untersuchte Zielgruppe bestimmt sind, gehen davon aus, das Lernen von Bedeutungen vorrangig als Vorgang des unwillkürlichen Lernens zu betrachten (LÖSCHMANN 1980, 131).

Unwillkürliches Lernen wird in der psychologischen Literatur in Bezugnahme auf RUBINSTEIN (1968, 741) als ein Lernprozeß verstanden "der Resultat der Tätigkeit ist, ohne ihr Ziel zu sein".
Damit wird in der Methodik des Deutschen als Fremdsprache die Tätigkeitsform des Lernens vernachlässigt, die auf das direkte Ziel der Aneignung lexikalischer Kenntnisse gerichtet ist.
In Anlehnung an RUBINSTEIN wird in der vorliegenden Arbeit der Standpunkt vertreten, daß sich das Lernen fremdsprachiger Bedeutungen sowohl unwillkürlich oder spontan, als Komponente anderer Tätigkeiten vollzieht, aber auch als selbständige Tätigkeit organisiert werden muß. Für die letztgenannte Form des Lernens wird der von GAGNÉ (1969) geprägte Begriff des "einsichtigen Lernens" verwendet.

Für den Erwerb fremdsprachiger Bedeutungen wird angenommen, daß Systemkenntnisse auch explizite vermittelt oder vom Lernenden selbständig entwickelt werden müssen.
Auch das selbständige Erkennen systemhafter Beziehungen im Wortschatz einer Fremdsprache muß durch entsprechende Lernoperationen gesteuert werden und dies nicht nur durch solche, die auf der Grundlage außersprachlicher Beziehungen vollzogen werden. Möglichkeiten der Schwierigkeitsprogression lassen sich auf diesem Hintergrund entwickeln.

Der zu leistende Beitrag dieser Arbeit soll nicht als prinzipieller Gegensatz sondern als Erweiterung des kommunikativ orientierten Wortschatzerwerbs verstanden werden.

Um pädagogisch nicht begründbare Verabsolutierungen der einen oder anderen Lernform zu vermeiden, sollen in dieser Arbeit Möglichkeiten aufgezeigt werden, spontanes Lernen

mit einsichtigem Lernen zu verbinden. Letzteres setzt u.a. eine sprachsystembezogene Strukturierung des Lehrmaterials als wesentliche Bedingung voraus.
Weiterhin werden zur Stützung der hier vertretenen Position lerntheoretische Befunde berücksichtigt, daß Behaltensleistungen sich durch "Überlernen" steigern lassen (CLAUSS 1984, 65).
"Überlernen" bezeichnet die Fortsetzung der Aneignungsoperation durch weiterführende kognitive Operationen des Gruppierens und Unterscheidens. "Überlernen" hat nichts mit der mehrfachen Wiederholung auf gleicher Stufe zu tun.

In der vorliegenden Arbeit wird auf das Tätigkeitskonzept der sowjetischen Psychologie Bezug genommen. Gefolgt wird der Auffassung A.A. LEONTJEWs (1974), daß bei Untersuchungen zum Fremdsprachenerwerb von Universalien der Sprechtätigkeit ausgegangen werden muß.
Unter Universalien der Sprechtätigkeit sind psychologische Eigenschaften von Sprachhandlungen zu verstehen, die Sprechern jeder beliebigen Sprache gemeinsam, also universell gültig sind, und die darum möglicher Ausgangspunkt unterrichtsmethodischer Fragestellungen sein können.

A.A. LEONTJEW geht davon aus, daß beim Erlernen einer Fremdsprache nicht die verschiedenen Ebenen des Erzeugungsmechanismus (Planung, Programmierung, Realisierung, Vergleich des Resultats mit dem Plan) aufgebaut werden müssen.
Die Mechanismen "... sind bereits da und es kommt darauf an, eine bestimmte Berichtigung vorzunehmen. Der Charakter der Korrelation muß in jedem einzelnen Fall verändert werden, aber nicht die Tatsache der Korrelation selbst" (a.a.O., 33).

Beim Erwerb einer Fremdsprache ist für vorliegende Untersuchungen die Phase von Interesse, wo Grundelemente des gedanklichen Inhalts mit den gespeicherten fremdsprachigen

Lexemen zu Äußerungen verbunden werden. Das betrifft den Übergang von der Idee zur fremdsprachigen lexikalischen und grammatischen Realisierung.
Nach A.A. LEONTJEW ist die inhaltliche Seite des Programms nicht die Bedeutung. Sie sei zu sehr "objektiv". Das Analogon der Bedeutung im System der Tätigkeit ist nach seiner Meinung der Sinn. Die Sprechhandlung ist im Zuge der Sprecherzeugung charakterisiert als Umformung der Sinnteile in Wortbedeutungen (vgl. a.a.O., 46).

Das, was hier schlechthin als Bedeutung bezeichnet wird, ist vermutlich die lexikalische Bedeutung. So interpretiert, ist diese Auffassung akzeptabel.

Mit WELKE (1975, 172) wird davon ausgegangen, daß Sinneinheiten bilden heißt, Bedeutungseinheiten zu bilden.

Die Bereitstellung von Bedeutungseinheiten ist in der Muttersprache weitgehend automatisiert. In der Fremdsprache muß die Bedeutung, die selten völlig der muttersprachlichen entspricht, erst aufgebaut werden.

A.A. LEONTJEW folgert, daß beim Hören eines Satzes dieser einer zweifachen Bearbeitung unterzogen wird. Der Hörer "... zeichnet einzelne Formeln auf und realisiert zugleich die Interpretation des gesamten Satzes" (a.a.O,95).

Die Hauptschwierigkeit, auf die der Lernende trifft, ist die, zu "... fühlen, welche Merkmale des Wortes wahrscheinlicher sind, in der entsprechenden Sprache (und in den entsprechenden Kontexten und Situationen) häufiger vorkommen und welche weniger wahrscheinlich sind und seltener vorkommen" (a.a.O., 87).
"Beim Hören der Fremdsprache bearbeitet der Schüler sie (die Merkmale der Wörter - M.P.) unbewußt statistisch und 'weist' den in seinem Gedächtnis aufbewahrten Einheiten diese oder jene statistischen Parameter zu" (a.a.O., 88).

Damit sind kognitive Prozesse angesprochen, die statistisches Denken keineswegs als eine Denkform sui generis meinen, sondern als notwendigen Bestandteil jeder induktiven Erkenntnis.

Den Gedanken der statistischen Bearbeitung aufgreifend, ist zu schließen, daß in der sprachlichen Kommunikation sprachliche Erfahrungen gewonnen werden, die von der speziellen Situation, in der sie jeweils auftreten, gelöst und mit Rücksicht auf ihre Bedeutungsstruktur verallgemeinert werden müssen.

Daran knüpft sich aus unterrichtsmethodischer Sicht das Problem der Auswahl solcher sprachlichen Einheiten, die Verallgemeinerungen sprachlicher Einzelerfahrungen begünstigen. Denn Allgemeines, Typisches aus einer statistischen Menge, also aus vielen möglichen Kontexten zu erkennen, setzt voraus, aus den mannigfaltigen Besonderheiten einzelner "Fälle" Abstraktionen über Wortbedeutungen zu gewinnen, um sie im Gedächtnis zu speichern.

Wie man zu möglichen Auswahlkriterien sprachlichen Materials gelangen könnte, soll in den folgenden Kapiteln beschrieben werden.

2. Das Wort als Grundeinheit des Lexikons

Damit die Sprache ihre Funktion als Instrument der Erkenntnisgewinnung und als kommunikatives Mittel erfüllen kann, muß sie ein System von Zeichen und Regeln aufweisen, das es ermöglicht, einerseits die unendliche Vielfalt objektiver Erscheinungen zu erfassen, also "unmittelbare Wirklichkeit des Gedankens" (DEUTSCHE IDEOLOGIE/ MEW 3, 452) zu sein, mit Veränderungen der Realität auch veränderlich zu sein, andererseits muß sie auch Statistisches, Normatives enthalten, um im Gedächtnis der Sprecher einer Sprache gespeichert, um als Zeichen Abbilder beim Kommunikationspartner hervorrufen zu können.
Die Verbindung zwischen Lautfolgeeinheiten und Erkenntniseinheiten setzt ein festes Zuordnungsverhältnis beider Elemente als gesellschaftliche Konvention voraus.

Das impliziert, daß Bedeutungen, erkenntnistheoretisch ausgedrückt, Abbilder über Abgebildetes, nur durch das sprachliche Zeichen vermittelt werden. Die hier zugrunde gelegte bilaterale Zeichenauffassung betrachtet das sprachliche Zeichen als dialektische Einheit von Formativ und Bedeutung (vgl. VIEHWEGER 1977, 29).

In der Linguistik wird eingedenk der Tatsache problematischer, nicht widerspruchsfrei möglicher Definitionen, in bezug auf verallgemeinerte Abbilder der objektiven Realität das Wort "als kleinster, relativ selbständiger sprachlicher Bedeutungsträger" bezeichnet (vgl.GRUNDZÜGE 1981, 469.)

Die formale Abgrenzung des Wortes als isolierbare Einheit in einem Satz steht mitunter im Widerspruch zu dem, was semantisch als Worteinheit gelten kann, z.B. "auf den Schlips treten". Fassen wir dieses Beispiel als phraseologische Wendung und nicht in seiner wörtlichen Bedeutung auf, repräsentiert sich eine semantische Einheit,

die mit dem Synonym 'kränken' identifiziert werden kann.

Es scheint deshalb sinnvoll, die Einheiten "Wort" und "phraseologische Wendung" mit dem Begriff "Lexem" zu verbinden.
"Mit Lexem sind dann eindeutig die Einheiten gemeint, die als Grundeinheiten im Lexikon der Sprecher einer Sprache gespeichert werden. Lexikon ist hier der linguistische Ausdruck für den Teil des Sprachbewußtseins, in dem die sprachlichen Grundeinheiten gedächtnismäßig aufbewahrt sind" (GRUNDFRAGEN 1980, 75).

Da in den weiteren Darlegungen hauptsächlich mit Wörtern als semantisch und formal abgrenzbaren Einheiten gearbeitet wird, betrachten wir das autosemantische Wort als Normalfall des Lexems. Ausgeklammert werden in den Untersuchungen zum Lexikerwerb synsemantische Wörter, also solche, die keine selbständige begriffliche Bedeutung aufweisen. Unterschiede zwischen der Kategorie "Wort" und dem übergeordneten Begriff "Lexem" werden vernachlässigt.
Unter dieser Voraussetzung werden aus Gründen der Übersichtlichkeit Wort und Lexem als gleichberechtigte Arbeitsbegriffe verwendet.

2.1. Zum Phänomen Wortbedeutung

Gegenstände, Handlungen, Eigenschaften und Beziehungen können durch Wörter bezeichnet werden.

Die Bezeichnung eines Ausschnittes der objektiven Realität wird als wesenlicher Teil der Bedeutung eines Wortes im Gedächtnis eingetragen.

Mit diesem bedeutungstheoretischen Ausgangspunkt stützt sich diese Arbeit auf eine dialektisch-materialistische Bestimmung der Bedeutung. Es wird davon ausgegangen, daß es sich bei Wortbedeutungen vor allem "um eine abstrahierende und verallgemeinernde Abbildung von Dingen und Erscheinungen der Wirklichkeit handelt"(GRUNDFRAGEN 1980,80).

Fassen wir Wortbedeutungen als Abbilder über Abgebildetes auf, so widerspiegeln diese Allgemeines und Wesentliches einer Erscheinung im Bewußtsein der Mitglieder einer Sprachgemeinschaft. Das heißt, daß jedes Wort schon verallgemeinert. Jedes Wort ist eine Abstraktion, weil die Erscheinung, die es bezeichnet, in unterschiedlichen Zusammenhängen auftreten kann. Die Erscheinung "... verliert ihren konkreten Charakter, das mit Hilfe des Wortes ausgesonderte System abstrakter Merkmale wird zum Leitkriterium für weitere intellektuelle Operationen, das Wort wird zum Hauptwerkzeug des Denkens, und das Denken bekommt ausgeprägt vermittelten sprachlichen Charakter" (LURIJA 1967, 486).
Das Bezeichnete weist objektiv unendliche Merkmale auf. In welcher Weise Merkmale Wortbedeutungen strukturieren, ist abhängig von den materiell-gegenständlichen und geistigen Bedürfnissen, die wiederum durch die lebenspraktische Tätigkeit der Menschen determiniert sind.

PANFILOW(1982, 31) verweist in diesem Zusammenhang auf die sich dadurch ergebenden Unterschiede in den Bedeutungsbereichen, die in jeder Sprache intern fixiert sind.

Die die Bedeutung konstituierenden Elemente, die in der linguistischen Literatur semantische Merkmale oder Seme genannt werden, bewirken eine einzelsprachliche Struktur, so daß diese von Sprache zu Sprache selten äquivalent ist, dennoch ist jede Bedeutung prinzipiell durch Umschreibung in eine andere Sprache übersetzbar. Das, was in erster Linie eine Übertragung möglich macht, geht aus den begrifflichen Elementen einer Bedeutung hervor.

Unter begrifflichen Elementen, auch als begriffliche Bedeutungsmerkmale bezeichnet (vgl. GRUNDFRAGEN 1980, 88ff.), werden die in Wörtern verallgemeinerten und abstrahierten Abbildungen der realen oder fiktiven Welt verstanden. Die begrifflichen Elemente bilden im wesentlichen, wenn auch nicht ausschließlich, die Invariante einer Wortbedeutung.

Diese Invariante kann als eine Verbindung eines Formativs mit einem"durchschnittlichen Abbild" (LORENZ/WOTJAK 1977, 67) aufgefaßt werden. Die Invariante kennzeichnet das, "was der Gesamtheit der bei den Sprechern eines Kodes bei der Zeichenbenutzung ausgelösten individuellen Abbildern gemeinsam ist" (LORENZ/WOTJAK a.a.O.).
Ein Formativ weist in der Regel mehrere invariante Bedeutungskomplexe auf, die durch ähnliche Merkmale verbunden sind. Diese Erscheinung wird als Polysemie bezeichnet. Die verschiedenen Bedeutungen eines polysemen Wortes werden Sememe genannt.
Sememe sind Semkonstellationen, die variieren können. Formale linguistische Kriterien dafür zu finden, bei welcher Merkmalskonstellation die differenzierenden Merkmale eine neue Bedeutung konstituieren und demzufolge als Bedeutungsvariante oder -variable anzusehen sind, ist mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. Die von KATZ/FODOR 1963, IAKOFF 1970, LORENZ/WOTJAK 1977, VIEHWEGER 1977, u.a. vorgeschlagene empirische Merkmalsanalyse der Wortbedeutungen sieht sich mit dem Problem konfrontiert, die die Erstellung einer Matrix betreffen. Denn die Merkmale, die verglichen werden, sind ebenfalls nur durch empirische Verfahren zu gewinnen. Beim jetzigen Stand der Erkenntnisse über merkmalsanalytische Verfahren kann noch keine exakte Aussage darüber gemacht werden, "auf welcher Analysestufe der Gegenstand für seine Zwecke ausreichend abgeleitet ist" (SCHIPPAN 1972, 81), d.h., daß die größte Schwierigkeit nach wie vor darin besteht festzustellen, welche semantischen Merkmale zur semantischen Beschreibung eines Wortes notwendig und wesentlich sind und welche nicht.

Auch eine Unterscheidung nach etymologischen Gesichtspunkten, wie sie HEGER (1963, 479f.) vorschlägt, kann keine eindeutigen Kriterien dafür erbringen, wann unterschiedliche Wortbedeutungen vorliegen. Demnach wären dann 'Schloß' als Schließmechanismus und 'Schloß' als Gebäude

Bedeutungsvarianten eines polysemen Wortes, da beide von dem mittelhochdeutschen Wort 'sloz' abgeleitet sind. Gerade bei diesem Beispiel wird deutlich, daß es sich, von der Gegenwartssprache aus betrachtet, um zwei völlig verschiedene Bedeutungen handelt, wir also von Homonymie sprechen müssen.
Wir gehen davon aus, daß die begrifflichen Merkmale wesentliche Voraussetzung für die Identifikation von Wortbedeutungen darstellen.
Auf der Grundlage begrifflicher Merkmale in Wortbedeutungen ist es u.a. den Sprechern einer Sprache möglich, neue Bedeutungen in das Netz schon vorhandener einzuordnen. So ist z.B. das Wort 'Multispektralkamera' allgemein als Instrument und als spezifische Klasse von Instrumenten für den Laien identifizierbar. Für den Spezialisten enthält dieses Wort als Teil seines Fachwortschatzes darüber hinaus noch andere Informationen, er kann aus ihnen weitere invariante Merkmale ableiten, die zu einer exakten Definition, zu einem wissenschaftlichen Begriff führen, der erheblich von der "durchschnittlichen" Bedeutung abweichen kann. Dieser Tatbestand rechtfertigt wohl, eine Differenzierung, jedoch keine Trennung von Begriff und Bedeutung in der Linguistik vorzunehmen. Da das Begriffliche die Abbildfunktion von Wörtern erst ermöglicht, muß der Zusammenhang von Begriff und Bedeutung als methodologische Voraussetzung auch in dieser Arbeit gewahrt bleiben. Andererseits muß betont werden, daß die Reduktion der Bedeutung auf ihre Begrifflichkeit ebenfalls zu Fehlschlüssen führen kann, da Wortbedeutungen mehr als rationale Elemente der objektiven Realität abzubilden in der Lage sind.

Der Erkenntnisprozeß verläuft als Einheit von Rationalem und Emotionalem. In die Wortbedeutungen eingeschlossen werden auch Erfahrungen in Form von Werturteilen über das, was ein Formativ abbildet. Diese Werturteile können gesellschaftlich, z.B. als Ausdruck einer Ideologie, oder/und individuell determiniert sein.

Um dieser Erscheinung Rechnung zu tragen, hat sich für viele praktische Zwecke linguistischer Untersuchungen die Unterscheidung in begriffliche Komponenten, Vorstellungskomponenten und emotionale Komponenten der Bedeutung als gebrauchsfähige Vereinfachung erwiesen. Danach enthalten Wörter semantische Merkmale im engeren Sinne (als begrifflichen Kern), mehr oder weniger perzeptive Merkmale (als Vorstellungskomponente der Bedeutung bezeichnet); sie können auch emotionale Merkmale und Merkmale als stilistische Anwendungsvorschrift einschließen. Diese Unterscheidung geht auf ERDMANN (1925) zurück und wurde u.a. von W. SCHMIDT (1964, 47) und SCHIPPAN (1972, 59) aufgenommen.

Für den Erwerb von Wortbedeutungen in der Fremdsprache ist es wichtig zu betonen, daß neben der Speicherung begrifflicher Elemente eines Lexems auch andere, nichtbegriffliche Komponenten gespeichert werden, die als konnotative Teile der Wortbedeutung bestimmte Stimmungen oder Gefühle widerspiegeln. Die Kenntnis dieser Bedeutungsbestandteile ist eine wesentliche Voraussetzung für das Zustandekommen einer situations- und partnergerechten Äußerung.
Konnotative Bestandteile sind gegenüber begrifflichen Merkmalen relativ instabil. Sie verändern sich durch die jeweiligen sprachlichen wie außersprachlichen Kontexte. Sie können darüber hinaus auch individuell variant sein.

Die individuelle Varianz von Konnotationen spielt in bezug auf den Fremdsprachenunterricht eine untergeordnete Rolle und kann deshalb in der weiteren Betrachtung ausgeklammert werden. Besonders relevant sind stilistische Merkmale, die im allgemeinen den konnotativen Bestandteilen von Wortbedeutungen zugeordnet werden können.

Wird das Phänomen Wortbedeutung aus der Perspektive des Erwerbsprozesses betrachtet, drängt sich die Schlußfolgerung auf, daß Wörter auf Grund ihrer polysemen Eigen-

schaft vorzugsweise aus Texten, in denen sie monosemiert und aktualisiert werden, zu erschließen sind. Diese Schlußfolgerung stützt die sich in der Praxis durchsetzende kommunikative Orientierung beim Wortschatzerwerb.

Häufig entsteht jedoch durch eine Überbetonung der kommunikativen Aspekte beim Spracherwerb der Eindruck, daß Bedeutungen und Gebrauch der Wörter identifiziert werden. So finden wir bei LÖSCHMANN (1980, 19) die Feststellung, daß das Entscheidende die Konnotation bzw. pragmatische Bedeutung im Fremdsprachenunterricht sei. Argumentationen dieser Art gehen davon aus, daß Konnotationen ohnehin nicht ohne begrifflichen Inhalt existieren.
Aus den bisherigen Erörterungen geht hervor, daß nicht nur Konnotationen von Sprache zu Sprache andersartig sind, sondern auch die in Wortbedeutungen festgehaltenen Klassifikationen einer Sprache. Voraussetzung für einen methodisch gesteuerten Bedeutungserwerb ist deshalb die Aufdeckung der semantischen Beziehungen von Wortbedeutungen einer Sprache, sowohl in ihren kommunikativen als auch in ihren systemhaften Aspekten.
Das schließt sowohl kommunikative als auch kognitive Erwerbsmechanismen für den fremdsprachigen Wortschatzerwerb ein. Die damit verbundenen theoretischen und unterrichtspraktischen Probleme sind für die vorliegende Untersuchung von besonderem Interesse.

Mit dem Problem der Wortbedeutungen stellen sich auf der Aneignungsebene weitere Fragen, die eine systematische Lexikarbeit betreffen:

- In welcher Beziehung steht die im Text aktualisierte Bedeutung zu einer allgemeineren Bedeutung, die ggf. als Archilexem bezeichnet werden kann ?
- Welche Bedeutungsvarianten des Lexems muß der Lehrer zusätzlich bewußt machen ?
- Müssen alle Bedeutungen im Text vorkommender Wörter in gleicher ausführlicher Weise behandelt werden ?

Diese Fragen stellen sich dem Sprachlehrer in vielen Unterrichtssituationen. Sie zu beantworten, ist durchaus nicht problemlos (vgl. dazu 2.2.).

2.2. Wortbedeutungen und ihre Repräsentation im Gedächtnis

BIERWISCH, der das Problem der Wortsemantik im Hinblick auf ihre konzeptuelle Repräsentation diskutiert, formuliert die Hypothese, daß die semantische Eintragung einer lexikalischen Einheit eine Familie von konzeptuellen Einheiten [1] determiniert, die mögliche Interpretationen für eine lexikalische Einheit sind (BIERWISCH 1983, 81f.). Er führt u.a. folgendes Beispiel an: 'Das Schloß liegt am See und ist verrostet'.

Wer keine Vorstellungen darüber entwickeln kann, daß ein Schloß (als Gebäude) aus Eisen besteht und demzufolge verrosten kann, wird Schloß in der Bedeutung von 'Schließvorrichtung' interpretieren. Daraus schlußfolgert er: "Die konzeptuellen Einheiten interpretieren oder spezifizieren nicht Variable der semantischen Repräsentation, sondern bestimmen als konstante Bedingungen die Einheit, die die semantische Repräsentation bei der konzeptuellen Interpretation identifiziert" (a.a.O., 95).

Die von BIERWISCH vorgenommenen Untersuchungen gehen über den Rahmen linguistischer Theoriebildung hinaus. Sie stützen sich auf psychologische Aspekte der Theorie des semantischen Gedächtnisses. Danach sind die verschiedenen Bedeutungsvarianten eines Wortes möglicherweise auch als unterschiedliche Konzepte einer Konzeptfamilie repräsentiert.

Zur Illustration sollen folgende Beispiele dienen:

(1) Er absolviert die Schule. (Schule als ausbildende Institution)

(2) Der Hausmeister schließt die Schule ab.
(Schule als Gebäude)

Die unterschiedlichen Konzepte sind durch gemeinsame Merkmale miteinander verbunden, z.B. Ausbildungsstätte/ Institution.

Die Variantenbildung ist abhängig vom jeweiligen Interpretationskontext, der die Variable spezifiziert, Schule als Institution (1), oder als Gebäude (2). Die konzeptuelle Differenzierung nennt BIERWISCH "konzeptuelle Verschiebung" (a.a.O., 81), die nach seiner Meinung von dem oben zitierten Zusammenhang zwischen semantischen und konzeptuellen Repräsentationen (siehe Beispiel: Schloß) zu unterscheiden sind.

Im Rahmen des in diesem Abschnitt verfolgten Diskussionszusammenhangs ist die Feststellung BIERWISCHs relevant, daß einerseits der semantische Kontext Bedeutungsvarianten einer lexikalischen Einheit spezifiziert (Beispiel: Schule), aber andererseits auch die Bedeutungsvariante, ist sie im Gedächtnis eingetragen, als kognitive Grundlage für die Interpretation von Kontexten angesehen werden kann (Beispiel: Schloß).
Ohne auf die noch mit vielen Provisorien behafteten Erörterungen derartiger Probleme weiter einzugehen, läßt sich daraus die Schlußfolgerung ziehen, daß beim Erwerb von Bedeutungen mit mindestens zwei zu unterscheidenden Operationen zu rechnen ist:

1. Operationen, die bewirken, daß konkrete Bedeutungen aus einem Kontext zu erschließen sind.
2. Operationen, die ausgehend von einer Verbbedeutung Abstraktionen über mögliche Kontexte zulassen.

Zu 1. soll folgendes Beispiel gegeben werden:

> Der Theaterinspizient sorgt für einen reibungslosen Ablauf des Programms.

Das Verbsemem 'sorgen für' wird hier als Hyperonym zu den spezifischen Tätigkeiten, z.B. des Organisierens und Planens eines bestimmten Ablaufs gebraucht. Ein anderes Verbsemem wird im Satz

Mein Freund sorgt für Getränke.

gebildet. Die in diesem Beispiel aktualisierte Bedeutung ist mit dem Synonym 'besorgen' identisch.

Zu 2.: Ausgehend vom Beispiel des Lexems 'sorgen für' sind in Verbindung der Handlung mit einem Sachverhalt spezifische Tätigkeiten "mitzudenken". Ist die Handlung auf einen unbelebten Gegenstand bezogen, geht es darum, etwas herbeizuschaffen.

Es ist anzunehmen, daß beide hier unterschiedenen Operationen bei der Interpretation eines Satzes durch den Lernenden in einer Kombination auftreten können. Unabhängig davon sind sie in ihrer Spezifik als Lernoperationen in einem vorzuschlagenden Lernkonzept zu berücksichtigen. Konkrete Ausführungen werden dazu im Abschn. 6.4. gemacht.

Ein anderes Problem, daß an dieser Stelle näher betrachtet werden muß, berührt die Frage danach, wieviele Varianten einer Bedeutung gelernt werden müssen, bzw. wie weit der Rahmen semantischer Verbindungen zwischen Wortbedeutungen für institutionalisierte Lernprozesse abzustecken ist.

Zu den bereits dargestellten Bedeutungsvarianten des Lexems 'Schule' soll darum folgendes Beispiel zusätzlich einbezogen werden.

(3) Trubetzkoy - ein typischer Vertreter der Prager Schule.

Bezieht man die Ausführungen BIERWISCHs auf diesen Satz, müßte in (3) zwar noch eine semantische Verbindung zu (1) und (2) vorhanden sein, aber das in (3) vorliegende Konzept eine abgeleitete Bedeutung konstituieren, das

die Merkmale 'Institution', 'Ausbildungsstätte', die BIERWISCH als semantische Grundelemente identifiziert, in ihrem Bezug verändern, hier also mehr im Sinne von Lehrmeinung, Denkrichtung ect. interpretiert werden.

Das Merkmal 'Institution' verändert sich in seiner lokalen administrativen Determination in Richtung einer ideellen Instanz und unterscheidet sich somit vom Alltagskonzept 'Schule'.
Die abgeleitete Bedeutung impliziert jedoch das semantisch relevante Merkmal der 'Vermittlung von Wissen'.

Durch verschiedene Kontexte entwickelt sich der Bedeutungsumfang eines Formativs im Verlauf des natürlichen Spracherwerbs weiter, da verschiedene Merkmale des Lexems im Kontext aktiviert werden. Unterscheidet sich die im Kontext auftretende Bedeutung von der Art und dem Umfang des angeregten Inhalts so stark, daß sie nicht mit dem entsprechenden Hyperonym vereinbar ist (z.B. Hahn (Vogel)) - (Hahn (Instrument)), wird ein neues Konzept gestiftet, das einem anderen Orientierungsbereich bzw. einer anderen Konzeptfamilie zugeordnet wird.

Da bewußtes Einprägen immer damit verbunden ist, den Speicherkode mit einem Suchkode zu verbinden, kann individuell die formativische Ähnlichkeit möglicherweise anfangs Teil der Wiedergewinnungsprozedur sein, in der Art einer "Eselsbrücke". Dem soll jedoch nicht weiter nachgegangen werden, da solche Suchprozeduren stark individuell bedingt sind. Entscheidender für die Repräsentation von Wörtern im Gedächtnis sind die semantischen Relationen, die Wörter entsprechend ihrem Kontext dem Orientierungsbereich zuweisen (vgl.dazu S. 48), in dem sie vorkommen und demzufolge ihre Lesart eindeutig machen (vgl. HORSTKOTTE 1978).

Die Dominanz semantischer Zusammenhänge bei der Speicherung von Wörtern wird in Untersuchungen von LURIJA/ WINOGRADOWA (1975) nachgewiesen.

Ihre Experimente zeigen, daß Wörter, die im Klang ähnlich sind, aber zu verschiedenen Bedeutungsgruppen gehören, nicht als äquivalente Stimuli aufgenommen werden (vgl. a.a.O., 192f.).
Synonyme lösen jedoch die gleiche Reaktion wie das Testwort aus. Es wird festgestellt, "daß ...durch die Schaffung einer Orientierungsreaktion auf ein bestimmtes Wort gleichzeitig ein ganzes System von Bedeutungen zum Leben erweckt wird" (a.a.O., 197).

Die Ergebnisse machen deutlich, daß die Speicherung mit der Aneignung selektiver Systeme verbaler Zusammenhänge verbunden ist, bei deren Reproduktion eine Analyse dieser Systeme mit Aussonderung der notwendigen und Hemmung der übrigen Systeme abläuft (vgl. a.a.O., 199).

Es ist jedoch weder linguistisch noch psychologisch stets klar zu entscheiden, wann durch den Kontext hinzutretende Merkmale eine Bedeutung so verändern, daß von einer Nebenbedeutung, einer Bedeutungsvariation oder völlig neuen Wortbedeutung ausgegangen werden muß.

Betrachten wir das Lernen von Bedeutungen als Zuordnung bestimmter Merkmalskomplexe zu Formativen, so können neue Merkmale sowohl als Variation einer Bedeutung oder auch als Homonyme zu bereits gespeicherten Bedeutungen hinzutreten.

Da in den weiteren Untersuchungen von Bedeutungen ausgegangen wird, die durch einen ausgewählten semantischen Kontext monosemiert werden, ist eine Abgrenzung zwischen Sememen eines polysemen Wortes und Homonymen im oben erwähnten Zusammenhang weder notwendig noch dem Untersuchungsgang förderlich.

Die qualitative und quantitative Entwicklung des Bedeutungswissens wird als Lernen möglichst vieler Bedeutungsvarianten eines im Text monosemierten Lexems untersucht, die hier als Sememe eines Lexems bezeichnet werden.

Im allgemeinen verweisen relationale Eigenschaften der Wortbedeutung darauf, ob Bedeutungsvarianten oder neue Bedeutungen im Sinne von Homonymen vorliegen.

Bei Verben hat sich auf der Basis valenztheoretischer Auffassungen für die Abgrenzung zwischen Polysemie und Homonymie die Anzahl der Leerstellen als hilfreich erwiesen. Danach ist die unterschiedliche Anzahl von Leerstellen ein Indiz für v e r s c h i e d e n e B e d e u t u n g e n , die als Homonyme betrachtet werden können.
Zum Beispiel:

(a) Monika nimmt ab. ($x_{Nom.}$)
(an Gewicht verlieren)

(b) Monika nimmt das Obst ab. ($x_{Nom.}$, $y_{Akk.}$)
(pflücken)

(c) Monika nimmt der Mutter die Arbeit ab. ($x_{Nom.}$, $y_{Dat.}$, $z_{Akk.}$)
(helfen)

Auf u n t e r s c h i e d l i c h e B e d e u t u n g s v a r i a n t e n verweisen nach Auffassung der semantischen Valenztheorie die Leerstelleninhalte. Bei Verben mit gleicher Anzahl der Leerstellen können unterschiedliche Klassen von Relationspartnern auftreten.
Beispielsweise kann die 2. Leerstelle des Verbs 'vernehmen' mit folgenden Klassen von Relationspartnern besetzt sein:

vernehmen (x, y)
vernehmen: (a) akustischer Reiz (Geräusch, Laute,...) - hören
vernehmen: (b) Mensch, der (Zeuge, Tatverdächtiger,...) Aussagen zu einem bestimmten Sachverhalt machen kann - befragen

Im Falle von 'vernehmen' (befragen) muß für die Bedeutungsbeschreibung auch die x-Leerstelle herangezogen werden, weil nur 'vernehmen' kann, wer dazu autorisiert ist, z.B. Richter, Polizei ect. Dagegen ist für die Bedeutungsbeschreibung von 'vernehmen' (hören) die x-Leerstelle irrelevant.

Die auf prädikatenlogischer Grundlage entwickelte Valenzauffassung BONDZIOs begreift die Beziehungen zwischen Verb und Ergänzung als Widerspiegelung der Beziehungen der außersprachlichen Wirklichkeit. "Die Bedeutung als mehr oder minder direkte begriffliche Abbildung von Wirklichkeitsausschnitten spiegelt neben Eigenschaften auch die Beziehungen zwischen Wirklichkeitsausschnitten wider. Es handelt sich um Beziehungen zu Klassen von potentiellen Relationspartnern, die als Leerstellen konstitutive Bestandteile der Bedeutung sind, Bedeutungen sind ihrem Wesen nach also relational" (BONDZIO 1980a, 135f.).
Daraus wird die für die Unterrichtspraxis wichtige lerntheoretische Hypothese abgeleitet, daß Wortbedeutungen über ihren relationalen Zusammenhang mit anderen Wortbedeutungen gelernt und gespeichert werden.

Das impliziert auf syntagmatischer Ebene der Wortbedeutungen die Annahme, "daß grammatisch-syntaktisches Wissen nur auf der Grundlage bzw. im Zusammenhang mit lexikalischem Bedeutungswissen gelernt wird" (BONDZIO 1980b,344).

Die Frage nach dem Zusammenhang von lexikalischen und grammatischen Bedeutungsmerkmalen ist in ihrer linguistischen Beantwortung umstritten. Die Beurteilung des Abbildcharakters grammatischer Bedeutungen oder grammatischer Merkmale wird von den Autoren unterschiedlich vorgenommen. Einhelligkeit besteht in der Annahme einer engen Wechselbeziehung zwischen Lexik und Grammatik.
Wie diese Wechselbeziehung des jeweilig vertretenen Konzepts beschrieben wird, kann hier nicht referiert werden.

Für die vorliegenden Untersuchungen des fremdsprachigen Lexikerwerbsprozesses wird von der Hypothese der semantischen Valenztheorie ausgegangen, daß Wortbedeutungen durch ihre Valenz grammatisch-syntaktische Eigenschaften besitzen. Diese grammatisch-syntaktische Struktur ist Teil des Bedeutungswissens und wesentliche Voraussetzung für das Verstehen und Äußern von Sätzen.

Lexeme werden als Wörter einer bestimmten Wortart gespeichert. Mit der Speicherung der Wortart werden gleichzeitig Operationsanweisungen verbunden, die bei der grammatisch-syntaktischen Realisierung eine Rolle spielen. Solche Operationsanweisungen sind z.B. Abgrenzungen zwischen Verb und Adjektiv, oder Adjektiv und Adverb bzw. zwischen konjugierbaren und deklinierbaren Lexemen. Darüber hinaus können durch die Wortarten distributionelle Anweisungen hinzutreten (vgl. WELKE 1976, 102-105).

Die Valenzträger und deren Relationspartner haben auf Grund ihrer logisch-semantischen Rollen bestimmte grammatisch-syntaktische Funktionen.
Die Anzahl der grammatisch-syntaktischen Konstruktionsmöglichkeiten ist begrenzt. Sie sind deshalb modellhaft beschreibbar.

Aus dem Zusammenhang von Wortbedeutungen und grammatisch-syntaktischen Realisierungsmodellen lassen sich Felder entwickeln, deren Bedeutungen Ähnlichkeiten aufweisen. Damit werden relationale Strukturen im Wortschatz sichtbar gemacht, die helfen können, den fremdsprachigen Wortschatz zu systematisieren und kognitive Lernstrukturen aufzuzeigen.

3. Zugänge zur Erklärung des Aufbaus eines fremdsprachigen Lexemspeichers

3.1. Beziehungen zwischen Lernstrategien, hierarchischen Strukturen im Sprachsystem und im internen Lexikon

Der Fremdsprachenlernende hat mit seiner Muttersprache eine bestimmte Durchschnittsmenge an Weltwissen erworben. Er hat den Erwerbsprozeß der Muttersprache erfolgreich durchlaufen; damit hat er Lernstrategien entwickelt, die ihm nicht immer bewußt sind, die aber mit Hilfe einer Vermittlungsprozedur bewußt gemacht werden können. Dazu gehört wahrscheinlich die Fähigkeit, aus Teilen fremdsprachiger Informationen andere unbekannte Wörter zu erschließen. Auf der Grundlage seiner muttersprachlichen Kompetenz ist der Lernende mitunter in der Lage, Hypothesen über den Inhalt der unverstandenen fremdsprachigen Bedeutungen zu bilden. Voraussetzung dafür ist, daß das Defizit zwischen dem, was fremdsprachlich semantisch erschlossen werden kann, und der "Lücke" nicht zu groß ist. Das bedeutet, daß kognitive Strategien der Hypothesenbildung, der Bildung von Analogien oder der Differenzierung von der Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen werden. Besonders deutlich wird dies bei Lernenden, deren Muttersprache und zu erlernende Fremdsprache ähnliche Strukturen aufweisen.
Gestützt werden diese Annahmen u.a. durch FILL (1980), der anhand deutscher Determinativkomposita eine morphosemantische Studie zu dem von GAUGER als "Wortdurchsichtigkeit" bezeichneten Phänomen vorlegt. Seine Ergebnisse sind u.a. so zu interpretieren, daß Fremdsprachenlernende zunächst durch semantisches Wissen die Teile der Determinativkomposita entschlüsseln (z.B. 'Tisch' und 'Tuch'). Wenn dieses Wissen nicht ausreicht (z.B. beim Verstehen des Wortes 'Handschuh'), wird sogenanntes Weltwissen herangezogen. (Im Kap. 6 werden Vorstellungen über den Einfluß von Weltwissen auf das Erfassen von Bedeutungen

konkretisiert.) FILL beruft sich auf ENGELKAMP, der feststellt, daß beim Hören solcher Komposita konkrete Objekte in Erinnerung gerufen werden, aus denen der Lernende "...die betreffenden semantischen Merkmale abstrahiert. Mit diesem 'Rückfall' in die Wahrnehmung werden natürlich mehr semantische Merkmale aktiviert als den Begriff definieren, nämlich alle, die das erinnerte Objekt enthält" (ENGELKAMP, zit. b. FILL 1980, 52).

Eine bereits mit der Muttersprache erworbene Strategie erlaubt es, die semantischen Merkmale zu "filtern" und neu zusammenzusetzen. Ein analoges Beispiel für einen deutschen Englich-Lernenden ist das Wort "Clock-face" (Uhr-Gesicht/Zifferblatt).

Offensichtlich existieren Lernstrategien, die nur in ihrem Resultat (und zwar in ihrer sprachlichen Form) greifbar sind.

Inwieweit ihnen allerdings das Prädikat "universell" zugeschrieben werden kann, ist am Beispiel der Determinativkomposita, die eine einzelsprachliche Erscheinung darstellen, nicht zweifelsfrei zu klären.

Einen empirischen Zugang zur Erkundung von Lernstrategien bildet die Analyse von Fehlern in der produktiven Fremdsprachenverwendung.
Diesen Weg beschreitet ESSER (1982). In einer als Arbeitsstudie angelegten Untersuchung zur Annäherung an eine Erklärung von Phänomen*en* des Transfers aus der Muttersprache, der Verwendung sprachlicher Fertigteile und des Rückgriffs auf sprachliche Elementarstrukturen, die auf unterschiedlichen Niveaustufen des Fremdsprachenerwerbs zu beobachten sind, kommt er zu Ergebnissen, die sich aus der Sicht der Ermittlung und Bewertung von Lernstrategien in folgender Weise interpretieren lassen.

- Interlinguale Transfereffekte können sich fördernd auf den Erwerb fremdsprachiger Lexik auswirken. Fördernden

Einfluß zeigen sie dort, wo Bedeutungen in der Muttersprache und in der Fremdsprache annähernd äquivalent sind. Erfolgserlebnisse, durch positiven Transfer bedingt, verführen häufig zu einer Übergeneralisierung. Vermeintliche Ähnlichkeiten lassen Deckungsgleichheit dort vermuten, wo die einzelsprachliche Entwicklung des Wortes in der Fremdsprache eine abweichende Bedeutung aufweisen kann. Dem kann durch verschiedene pädagogische Maßnahmen entgegengewirkt werden. Eine Möglichkeit ist darin zu sehen, die Lexikvermittlung in der Weise zu systematisieren, daß die zufällige, im Text realisierte Bedeutungsvariante im Hinblick auf andere Verwendungszusammenhänge verallgemeinert werden kann (vgl. Kap. 6).

- Die bei der Erzeugung muttersprachlicher Äußerungen zu beobachtende Strategie, sich mit Hilfe sprachlicher Fertigteile, Klischees, gebräuchlicher Repliken usw. weitere Möglichkeiten der Organisation nachfolgender Redeabschnitte zu schaffen, überträgt der Fremdsprachenlernende, häufig pragmatisch unangemessen, auf die Produktion fremdsprachlicher Äußerungen. Dies geschieht meist ohne Kenntnis über die den vorgeformten Ausdrücken zugrunde liegende funktional-semantischen Struktur. Anhaltspunkte für deren Verwendung sind mitunter nur durch einige Situationsmerkmale gegeben (vgl. ESSER 1982, 17). Wie wir wissen, sind vorgeformte Ausdrücke an einen bestimmten Typ von Kommunikationssituation gebunden (vgl. E. GÜLICH 1977, 4). Es ist in diesem Zusammenhang zu fragen, wie aus der singulären Situation, in der die Äußerung steht, dem Lernenden Schlußfolgerungen auf andere Anwendungsfälle ermöglicht werden (vgl. Abschn. 6.2.).

- Der Rückgriff auf sprachliche Elementarstrukturen erfolgt dann, wenn die sprachlichen Mittel, die zur Realisierung der intendierten kognitiven Struktur einer Äußerung dienen, nur sehr vage funktional-semantisch zuge-

ordnet werden können. So werden z.B. anstelle spezifischer Verben, wie 'überreichen', 'reichen', 'aushändigen', Verben mit einer allgemeineren Bedeutungsstruktur gewählt. Im Sinne des Beispiels wäre dies das Verb 'geben'. Bei der Bewältigung von Kommunikationsanforderungen kann diese kognitive Fähigkeit, ohne die die muttersprachige Erzeugung von Äußerungen ebenfalls nicht auskommt, beim Fremdsprachenerwerb vom Lernenden genutzt werden. Allerdings liegt auch darin die Gefahr, daß das Sprachniveau auf zu früher Stufe fossiliert (vgl. ESSER 1982, 20). Daß der Fremdsprachenlernende Unsicherheiten in der Wahl der dem Kommunikationsziel adäquaten Bedeutungen zu kompensieren sucht, indem er auf einfachere Strukturen zurückgreift (z.B.: 'Ich mache Sport', statt 'Ich treibe Sport'.), kann als Indiz für Hierarchiebildungen im Gedächtnis angesehen werden.

Die einfachen Strukturen können unter Umständen solche sein, die BONDZIO als Primärfunktoren bezeichnet (vgl. dazu S. 71). Er schreibt ihnen eine sehr allgemeine Bedeutung zu und schließt nicht aus, daß ein Teil von ihnen universellen Charakter hat. Folgende Beispiele machen das deutlich:

machen (x, y) - im Sinne von bewirken, verursachen,
haben (x, y) - über besitzen hinausgehender Sinn,
existieren (x) - im Sinne von vorhanden sein.

Folgt man der Annahme von einem universellen Charakter, so könnte man in derartigen Primärfunktoren semantische Verbindungsstücke zwischen fremdsprachigen und äquivalenten muttersprachigen Lexikoneintragungen sehen, deren systematische sprachpädagogische Nutzung zur Effektivierung des Lexikerwerbs erwogen werden könnte.
Dabei wäre jedoch zu berücksichtigen, daß Primärfunktoren als Bedeutungsmerkmale nur Teile der Bedeutung erfassen. Als Bestandteile interner Lernstrategien des jeweiligen Fremdsprachenlernenden gehören sie zu dessen

intuitiver Sprachkompetenz und bedürfen nicht der Versprachlichung. Werden sie jedoch zur Semantisierung im Prozeß der Erstaneignung lexikalischer Einheiten herangezogen, müssen sie versprachlicht werden. Sie können in Relation mit anderen Semen eine Erklärungsformel, einen syntaktischen Ausdruck konstituieren.
Beispiel: zustecken - x machtheimlich, daß y z hat.

Da zur Erklärung nur herangezogen werden kann, was als Lexikoneintragung bereits vorhanden ist, läßt sich nicht jeder zielsprachige synonyme Ausdruck für eine einsprachige Vokabelgleichung verwenden. Im Rahmen des zielgruppenspezifischen Bedingungsgefüges läßt sich häufig nicht eindeutig ermitteln, welche Lexikoneintragungen für derartige Gleichungen zur Verfügung stehen. Semantisierungen auf dieser Grundlage verfehlen deshalb unter Umständen den beabsichtigten Vermittlungseffekt. Hinzu kommt, daß bei der Erklärung von Wortbedeutungen mit einem als bekannt vorausgesetzten Lexem für den Lernenden der Eindruck vollständiger semantischer und pragmatischer Äquivalenz entsteht, was zu Übergeneralisierungen führen muß.

Ohne den Terminus "Primärfunktor" zu verwenden, stützen psychologisch motivierte Untersuchungen zum Spracherwerb und deren psycholinguistische Interpretation (vgl. CLARK 1972, BIERWISCH 1975, GENTNER 1978) die Annahme hierarchischer Strukturen im internen Lexikon [2]. Wir gehen in dieser Arbeit davon aus, daß zu diesen hierarchischen Strukturen auch Primärfunktoren zu rechnen sind. Bisher sind allerdings nur wenige derartige Funktoren bekannt. Bedeutungsanalysen, die in den folgenden Kapiteln vorgeführt werden, zeigen weiterhin, daß nicht alle Bedeutungen mit Hilfe der Primärfunktoren erklärbar sind. Andererseits wird deutlich, daß Sememe in Form von Archisememen in Bedeutungen enthalten sind.
Beispiel: gönnen - x wünscht, daß y z hat

Archisememe bezeichnen in diesem Zusammenhang eine Teil-Ganzes-Beziehung, d.h., daß sie immer nur einen Teil der Bedeutung repräsentieren.

Aus den Darlegungen über Annahmen zu Lernstrategien und zu hierarchischen Strukturen im Sprachsystem sowie im internen Lexikon lassen sich folgende für vorliegende Untersuchungen relevante Aspekte zusammenfassen:

1. Aus der Sicht der Fremdsprachenpsychologie ist weitgehend ungeklärt,in welchem Umfang und in welcher Art Lernstrategien gebildet werden. Unklar ist, inwieweit allgemeingültige kognitive Lernstrategien in Zusammenhang gebracht werden können mit eventuellen Sprachuniversalien. Obwohl dieses Desiderat prinzipiell auch in dieser Arbeit nicht aufgehoben werden kann, erscheint es aus den angeführten Gründen möglich und notwendig, wenn auch nur in begrenztem Maße, Annahmen über Lernstrategien mit Sprachuniversalien in der Art von Primärfunktoren in Zusammenhang zu bringen. Es soll deshalb überprüft werden, inwieweit letztere zur zielsprachigen Semantisierung herangezogen werden können.

2. Die Linguistik kann zur Zeit noch keine umfassende Beurteilung des spezifischen Charakters der Funktoren vorlegen. Hierarchische Strukturen sind bisher nur an einigen Verbfeldern untersucht. Dort, wo es entweder aus sprachpädagogischen oder linguistischen Gründen nicht möglich ist, Primärfunktoren zur didaktisierten Bedeutungsbeschreibung heranzuziehen, muß überprüft werden, welches Archisemem zur Erklärung der unbekannten fremdsprachigen Bedeutung herangezogen werden kann.
   Zu diesem Zweck müssen zuzüglich der bereits erfolgten Argumentation weitere Annahmen über den Zusammenhang von Muttersprache und Fremdsprache beim Wortschatzerwerb formuliert werden (vgl. Absch. 3.2.).

3. Besonders in jüngster Zeit wurde das Problem der Hierarchisierung von Lexikoneintragungen seitens der Psychologie als Problem der Prototypenbildung (ROSCH 1975, HOFFMANN/ZIESSLER 1983) untersucht. Diese psychologischen Befunde sind bisher nicht auf den Fremdsprachenerwerb bezogen. Es muß ermittelt werden, inwieweit diese Erkenntnisse hilfreich sein können, über die Annahme von Primärfunktoren oder Archisememen hinausgehend, lernrelevante Kriterien zu stützen, die eine Bedeutungsvariante eines Verblexems als primäre auszeichnen (vgl. Absch. 3.6.).

4. Das Auszeichnen einer Bedeutungsvariante eines Lexems ergibt sich als Notwendigkeit im Hinblick auf das Lernen von Bedeutungen aus Texten im Rahmen einer kommunikativen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts. Ausführlich wird dazu in den folgenden Kapiteln Stellung genommen.

3.2. Aspekte des Zusammenhangs von Muttersprache und Fremdsprache bei der Aufnahme und Speicherung fremdsprachiger Lexeme

Die Bezugnahme auf ausgewählte Untersuchungsbefunde der Psychologie zur Herausbildung geistiger Fähigkeiten beim Muttersprachenerwerb sind für die hier vorgesehenen Untersuchungen zum Wortschatzerwerb durch ausländische Germanistikstudenten insofern von Interesse, als sie tiefere Einblicke in den Zusammenhang von kognitiven und sprachlichen Leistungen ermöglichen. Es ist davon auszugehen, daß der Lernende unserer Zielgruppe ein Stadium seiner kognitiven Entwicklung erreicht hat, das eine Prozeßidentität zwischen dem Erwerb der Fremdsprache und dem Erlernen der Muttersprache ausschließt. Dennoch scheint die Annahme von Gemeinsamkeit im Aneignungsverlauf gerechtfertigt, und zwar hinsichtlich der Struktur von Gedächtnisleistungen.

KOLERS (1963, 291-300) entwickelt zwei sich alternativ zueinander verhaltende Modelle, um die Abhängigkeit oder Unabhängigkeit der Sprachsysteme in der Organisation des Gedächtnisses zu überprüfen.
In seinem Modell der vermischten Speicherung zweier Sprachen geht er davon aus, daß die Speichereinheit übereinzelsprachlich ist. Über die Beschaffenheit der Einheit wird eine schematisch-bildliche Vorstellung im Sprecher/Hörer angenommen, die dann jeweils in ein entsprechendes sprachliches Zeichen überführt oder aus diesem in die Vorstellung rückverwandelt wird. Über den Zuordnungsmechanismus werden keine Ausführungen gemacht. Die Unzulänglichkeiten dieses Modells zeigen sich u.a. darin, daß es zum einen nicht erklären kann, wie z.B. Abstrakta, die in der Regel keine bildlichen Codierungen zulassen, gespeichert werden, zum anderen bleibt unerklärt, wie Bedeutungen in ihrer einzelsprachlichen Ausprägung des Inhalts und des Umfangs im Speicher organisiert werden.

Gegen das Modell einer vollständigen Trennung beider Sprachsysteme im Gedächtnis sprechen beobachtbare Phänomene der Interferenz und des Transfers zwischen Mutter- und Fremdsprache. Interferenz wird hier in bezug auf BABOV als "eine Vermischung der sprachlichen Differenzierungsmerkmale von Mutter- und Fremdsprache im Bewußtsein der Lernenden" (BABOV, zit. bei NOVIKOV 1976, 65) verstanden. Als Transfereffekte werden semantische Erscheinungen betrachtet, die bei der Erzeugung von Äußerungen Übereinstimmungen zwischen Mutter- und Fremdsprache signalisieren.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die Modelle KOLERS' keine exakten Nachweise für die abhängige oder unabhängige Speicherung von Mutter- und Fremdsprache erbringen. Die experimentellen Befunde, die vorrangig auf der Basis von Assoziationsversuchen ermittelt wurden, sprechen in keiner eindeutigen Weise für die Adäquatheit dieses oder jenes Modells.

Unzweifelhaft besteht ein Zusammenhang zwischen dem Stand der kognitiven Entwicklung der Lernenden, dem Grad der Beherrschung der Muttersprache und dem Fremdsprachenerwerb. Dieser Zusammenhang scheint modellhaft z.Z. allerdings nicht darstellbar, da sich das Bedingungsgefüge im Erwerbsprozeß ständig verändert.

Sollen Aussagen über den fremdsprachigen Lexemspeicher gemacht werden, so scheint es gerechtfertigt, am Beginn des Erwerbs nicht von einer getrennten Speicherung muttersprachiger und fremdsprachiger Bedeutungen auszugehen. Je fortgeschrittener das erreichte Sprachniveau, desto größer ist die Möglichkeit, neue fremdsprachige Bedeutungen in das Netz schon vorhandener einzugliedern. Ob dabei der Vergleich mit der Muttersprache völlig zurückgedrängt wird, ist zu bezweifeln.

Die Repräsentationsform der Bedeutung im Gedächtnis ist muttersprachig strukturiert. Diese muttersprachige Struktur der Bedeutung ist gleichzeitig Erkennungsmechanismus für eine fremdsprachige Bedeutung. Anhand dieses Erkennungsmechanismus ist für den Lernenden entscheidbar, zu welcher muttersprachigen Bedeutung das neue fremdsprachige Formativ gehört, oder welche begrifflichen oder konnotativen Elemente zwischen muttersprachiger und fremdsprachiger Bedeutung differieren. Die Zuordnung eines fremdsprachigen Formativs zu einer muttersprachig erworbenen Bedeutung wird als Primärzuordnung bezeichnet.

Mit neuen Lautfolgen werden neue Klassifikationsstrukturen erworben. Der Erwerb fremdsprachiger Bedeutungen vollzieht sich als Prozeß der semantischen Informationsverarbeitung, der als Lernprozeß eine Modifikation des Gedächtnisbesitzes bewirkt. Es werden im Lernprozeß Einschränkungen bestehender Merkmale gegenüber der muttersprachigen "Entsprechung" vorgenommen, oder/und es treten neue Merkmale gegenüber der fremdsprachigen Bedeutung hinzu. [3)]

Der Klassifizierungsprozeß vollzieht sich zunächst zwischen muttersprachiger und fremdsprachiger Bedeutung. Da muttersprachige und fremdsprachige Bedeutungen selten äquivalent sind, muß sich auf der Basis bereits erworbener fremdsprachiger Bedeutungen die Struktur eines fremdsprachigen Lexemspeichers relativ eigenständig entwikkeln, d.h., daß weitere Differenzierungen der Bedeutung auf der Grundlage fremdsprachiger Informationen erfolgen. Es werden zunehmend solche Informationen aus der Menge fremdsprachiger Zeichen identifiziert, die "Lücken" im Objektbereich einer neuen Bedeutungsstruktur füllen. OLSON (1971, 189) nennt diesen Vorgang "Strategie der Informationswahl".

Es kann geschlußfolgert werden, daß fremdsprachige Bedeutungen nicht in Form isolierter Elemente erworben und gespeichert werden, sondern in semantischen Zusammenhängen. Diese sind determiniert durch Unterschiede und Gemeinsamkeiten der muttersprachigen zur fremdsprachigen Bedeutung und in zunehmendem Maße durch den Aufbau der Bedeutungen von Wörtern "innerhalb aufeinander bezogener Teilsysteme (sogenannter semantischer Felder)"(BIERWISCH 1975, 132) in der Fremdsprache.

Der Aufbau semantischer Felder in der Fremdsprache ist vor allem das Ergebnis des weiteren Differenzierungsprozesses zwischen fremdsprachigen Wortbedeutungen. Aus dem Vergleich mit bereits gespeicherten Merkmalskomplexen wird eine neue 'fremdsprachige' Bedeutung in ihren varianten und invarianten Bestandteilen erfaßt und von einer bestimmten Situation, in der sie auftritt, gelöst.
Dieser Verallgemeinerungsprozeß impliziert notwendigerweise paradigmatische Vergleichsgrößen. Sie betreffen die Ausfilterung eines neuen invarianten Merkmalskomplexes gegenüber bereits gespeicherten sowie das Verallgemeinern wechselseitiger Beziehungen zwischen den

zu Äußerungen verbundenen Wörtern, die ebenfalls als Abstraktion der Eigenschaften dieser Erscheinungen, als semantische Merkmale Teile der Wortbedeutung sind. Durch die jeweiligen situativen und sprachlichen Kontexte, die neu hinzutreten, erweitern sich durch Analyse und Synthese innerhalb der paradigmatischen und syntagmatischen Koordinaten die Kenntnisse über relationale Eigenschaften der Wortbedeutung (vgl. Absch. 2.2.).

Interessante Aspekte sind in der Ontogenese von Klassifizierungsleistungen zu konstatieren. Sie resultieren aus Untersuchungen zum Muttersprachenerwerb. Diagnostische Verfahren, die LURIJA (1982, 83f.) zur Untersuchung von Klassifizierungsmethoden in Anwendung bringt, zeigen, daß die Verallgemeinerung nach praktisch-anschaulichen Situationen der Möglichkeit kategorialer Zuordnungen vorausgeht. In einem Versuch wurden Kinder im Vorschulalter aufgefordert, Gegenstände (Holzstücke, Beil, Säge, Spaten) auszusondern, die nicht zusammenpassen.
Die Versuchspersonen verallgemeinerten auf der Basis einer Handlungslogik, die 'Holz', 'Beil' und 'Säge' zusammenfaßte. Die nächste Stufe der Entwicklung ist die Überführung des praktisch-anschaulichen Verallgemeinerns in abstraktes Denken.
Es wird nicht mehr auf der Basis anschaulicher Merkmale oder durch "...Belebung einer bestimmten anschaulichen Situation verallgemeinert, sondern durch das Abstrahieren eines Merkmals auf eine bestimmte gemeinsame Kategorie, die verbal-logischen Charakter trägt" (LURIJA 1982, 89).

Somit gewährleistet der Übergang der Wortbedeutung in das Stadium höherer Abstraktion eine bedeutend vollkommenere Verarbeitung der gewonnenen Information und ermöglicht gleichzeitig eine größere Disponibilität, Wortbedeutungen in veränderten Situationen auf ihre Adäquatheit einzuschätzen (z.B.: Beil, Säge, Spaten = Werkzeug). Es wird zunächst verallgemeinert auf der Basis von Handlungszusammenhängen und erst auf einer Stufe des Verall-

gemeinerns mehrerer Handlungszusammenhänge sind Abstraktionen im kategorialen Sinn möglich.

Es kann also berechtigt davon ausgegangen werden, daß es allgemeine kognitive Bedingungen beim Spracherwerb gibt, die u.a. darin bestehen, daß zunächst handlungslogisch bzw. situativ und darauf aufbauend kategorial verglichen wird.
Diese Hypothese, die auf linguistischer Ebene semantische Valenzbeziehungen zum Ausgangspunkt für den Aufbau von Strukturzusammenhängen im Gedächtnis nahelegt, muß in den folgenden Abschnitten überprüft werden.

3.3. Zum Erklärungswert von Assoziationen beim Erwerb fremdsprachiger Bedeutungen

In einer Vielzahl von Untersuchungen wurde der Versuch unternommen, psychologische Bedingungen des Bedeutungserwerbs durch Assoziationsexperimente zu erhellen (ROSENBERG 1968; HOFMANN 1967; FRANKENBERG/ESSER 1981).

Es sollten auf der Basis von Assoziationsgewohnheiten, paradigmatischen und syntagmatischen Assoziaten, Aussagen über die Beschaffenheit des Lexemspeichers abgeleitet werden. Assoziationen haben sich als Erklärungsprinzip nicht bewährt (vgl. TULVING 1968, 19). Untersuchungen in dieser Richtung haben lediglich erbracht, daß Assoziationen ihrem Wesen nach feste Verbindungen zwischen Gedächtnisinhalten darstellen. Sie sind vom Alter der Versuchspersonen, vom Geschlecht, Bildungsgrad, von Interessen u.a.m. abhängig (vgl.SCHTSCHUR 1975,163).

Somit haben die Assoziationen als Gedächtniselemente selbst keinen Erklärungswert für den psychologischen Zusammenhang beim Erlernen neuer Bedeutungen. Es muß das objektiv reale Ereignis erklärt werden, das zur Herausbildung der Assoziationen führt (vgl. HOFFMANN 1978, 13).

Das läuft darauf hinaus, nach sogenannten Assoziationsindizes zu suchen. Unter Assoziationsindizes werden assoziationsstiftende Phänomene verstanden, deren Untersuchung nur möglich erscheint über die Kenntnis der Eigenschaften von Wortbedeutungen und ihrer Organisation im Gedächtnis (vgl. ENGELKAMP 1972, 14).

Wahrscheinlich ist mit Assoziationen dort zu rechnen, wo relativ typische Verbindungen zwischen Gedächtnisinhalten möglich sind. Diese Verbindungen sind objektiv semantisch determiniert, sie können jedoch subjektiv durch die Erlebnishäufigkeit variieren (vgl. HOFFMANN 1978,13). In vorliegender Arbeit wird davon ausgegangen, daß Assoziationen in der Fremdsprache häufig vermittelte, durch den gesteuerten Lernprozeß "gesetzte" Assoziationen sind, d.h. solche, die zum großen Teil auf der Grundlage des Gebrauchs der Wörter in Sätzen und Texten entstehen.

Die Bedeutung des Wortes ist durch den Kontext determiniert und kann durch ihn variiert werden (vgl.Abschn.2.1.).

Das läßt die These zu, daß die Kontextbedingungen auf die Qualität des Erfassens einer Bedeutung in ihren invarianten Bestandteilen Einfluß haben.
Dieser Einfluß muß untersucht und dargestellt werden.

Für den Aufbau eines fremdsprachigen Lexikons müßten typische Verbindungen als solche beschrieben werden, die in der deutschen Sprache konventionalisierte Kombinationen von Bedeutungen darstellen. Das bedeutet, daß unter diesem Aspekt Auswahlkriterien für die zu vermittelnde Lexik bereitgestellt werden müssen, die konventionalisierte Kombinationen von Bedeutungen von (noch) nicht konventionalisierten abgrenzen. Das ist vor allem ein linguistisches und lerntheoretisches Problem. Es betrifft das Verhältnis von konventionalisierten Wortbedeutungen und sprachpragmatischen Phänomenen beim Lernen von Bedeutungen aus Äußerungen (vgl. Absch. 4.2.).

Aus psychologischer Sicht müssen Hypothesen über die Relationen im Gedächtnis bereitgestellt werden.

3.4. Netzwerkmodelle - Wissensstrukturen und ihre Repräsentation auf lexikalisch-semantischer Ebene

Die im Abschnitt 3.2. aus Vergleichen mit der Ontogenese des Muttersprachenerwerbs formulierte Annahme, daß eine allgemeine kognitive Bedingung des Spracherwerbs darin besteht, daß Wortbedeutungen zunächst handlungslogisch bzw. situativ erfaßt und durch die Verallgemeinerung mehrerer Handlungszusammenhänge kategorial repräsentiert werden, kann mit Hilfe des Netzwerkmodells weiter präzisiert werden.
Bevor in folgendem psychologische Erkenntnisse über die strukturelle Organisation von Wissensbeständen im Gedächtnis mit linguistischen und lerpsychologischen Aspekten in Beziehung gebracht werden, ist eine terminologische Klärung notwendig.

1. Es muß darauf verwiesen werden, daß der von der Psychologie verwendete Terminus "Begriff" außersprachliche Einheiten bezeichnet. Dort, wo psychologische Aussagen referiert werden, wird dieser Terminus beibehalten. Die Bezeichnungen "Wort","Lexem" oder "Wortbedeutung" werden für die sprachliche Belegung außersprachlicher Einheiten gebraucht.
2. In psychologischen, teilweise auch in linguistischen Modellen werden Merkmale als prälexikalische Einheiten betrachtet (vgl. KLIX 1976, 21; WOTJAK 1971, 42).

Mit WELKE (1976, 709) wird in vorliegender Arbeit die Auffassung vertreten, daß Merkmale von Wörtern abgeleitete Einheiten sind. Sie sind "keine prälexikalischen Einheiten, sondern das hinter dem Wort als materiellem Lautkomplex stehende semantische Bezugssystem. Dieses Bezugssystem

schließt sowohl den Bezug auf andere Wörter des strukturierten Lexikons auf der sinnlichen Stufe der Widerspiegelung als auch den emotionalen Bereich ein. Es ist als System sogenannter semantischer Merkmale beschreibbar" (a.a.O., 710).

Die heuristische Annahme, daß Wissensstrukturen im Gedächtnis netzartig verknüpft sind, hat sich als produktive Basis für kognitionspsychologische und linguistisch motivierte Untersuchungen erwiesen. Das zuerst von COLLINS (1972) entwickelte Modell geht über die Beschreibung innerbegrifflicher Klassenbildung, so wie sie in Merkmalmodellen (RIPS/SHOBEN/SMITH 1973) dargestellt werden, hinaus, indem es auch Annahmen über zwischenbegriffliche Strukturen formuliert, auf deren Grundlage der Zusammenhang z.B. zwischen Objekten und Aktivitäten (Auto - fahren) untersucht werden kann.

Nach Auffassungen der Vertreter dieses Gedächtnismodells reflektieren Relationen zwischen Begriffsklassen Grundtypen von Ereignissen im Gedächtnis, die "offensichtlich auch die Quelle für verbale, sprachliche Ausdrucksformen in der Mitteilung von Ergebnissen" (KLIX 1976, 401) sind. Linguistische Belege dafür sind u.a. von FILLMORE (1971), ENGELKAMP (1972) und nicht zuletzt auch durch Untersuchungen zur Verbvalenz erbracht worden.

Von welchen axiomatischen Voraussetzungen gehen Vertreter der Netzwerktheorie bei der Beschreibung von Strukturbildungsprozessen aus ?

1. Versuche von KLIX / KUKLA / KLEIN (1976, 304f.) legen nahe, daß ein allgemeines, grobes Strukturprinzip des Gedächtnisses die Musterung "erfahrungsgemäß zusammengehörender Sachverhalte" (a.a.O., 304) ist, die sie als Orientierungsbereiche bezeichnen. Eine linguistische Korrelation zu dem, was die Psychologen Orientierungsbereich nennen, kann eine entsprechende Menge von Aussagen sein, die durch ein gemeinsames Thema zu einem Text vereinigt sind (vgl. Kap. 6).

2. KLIX/KUKLA/KLEIN (a.a.O., 302ff.) gehen weiterhin von der Annahme aus, daß zwischenbegriffliche Relationen p r i m ä r Wahrnehmungseinheiten sind; sie begründen dies mit der Eigenschaft dieser Relation, Ereignisse abzubilden. Die Wahrnehmung eines Ereignisses oder Sachverhalts entspricht der Beziehung zwischen Begriffsstrukturen, die in ihrer sprachlichen Belegung sogenannte "semantische Kerne" (a.a.O., 303, bilden.
   Z.B. die Relation zwischen Akteur und Aktion:
   Fahrer - fahren;

   die Relation zwischen Handlung und Objekt:
   schreiben - Brief;

   die Relation zwischen Handlung und Instrument:
   umgraben - Spaten.

   Eine besondere Rolle bei der Abbildung situationaler Strukturen nimmt das Aktionselement, das Verb, ein.

3. Relationen innerhalb von Begriffsstrukturen (der Über- und Unterordnung, der Nebenordnung, der Komperativ- oder Kontrastrelation) sind gegenüber zwischenbegrifflichen Relationen s e k u n d ä r . Sie werden "je nach dem äußeren oder inneren Bedarf durch Operationen gebildet" (a.a.O., 303).
   Relativ stabile innerbegriffliche Gedächtniseintragungen, die als paradigmatische Assoziationen auftreten können, sind dann wahrscheinlich Folgen mit einer hohen Grbrauchsfähigkeit.
   Die Abrufbarkeit oder Erzeugung solcher Relationen ist von Wissensbeständen abhängig (Spezialisten- oder Laienwissen). PUTNAM spricht in diesem Zusammenhang von Arbeitsteilung der Sprachgemeinschaft (1978, 78).

Damit läßt sich feststellen, daß wesentliche Elemente des netzartig verknüpften Wissens propositionale Einheiten sind. Sie stellen Verbindungen zwischen Begriffen dar.

In der kognitiven Psychologie wird für "Begriff" der Terminus "Konzept" verwendet. Er bezeichnet ebenfalls kognitive Einheiten, die eine objektive oder fiktive Gegebenheit im Bewußtsein repräsentieren, an der Eigenschaften oder Merkmale identifiziert werden können (vgl. CHAFE 1976, 22ff.). Die nichtsprachliche Einheit "Konzept" kann durch ein Wort vertreten werden.

Auf linguistischer Ebene können diese psychologischen Einheiten "Konzept" und "Proposition" in paradigmatischen und syntagmatischen Relationen der Wortbedeutung dargestellt werden.

Die von Psychologen entwickelten Hypothesen über Strukturzusammenhänge im Gedächtnis lassen Ableitungen zu über semantische Identifikationsprozesse und zum Teil auch über semantisch bedingte Prozesse beim Erzeugen sprachlicher Äußerungen.
Bezogen auf Verstehensleistungen ist zu schlußfolgern, daß die Kontextbedingungen im weiteren Sinn psychologisch als Orientierungsbereiche gekennzeichnet sind und die Kontextbedingungen im engeren Sinne als Prädikat - Argument - Strukturen, auf die Identifikation von Wortbedeutungen wirken.
Besonders auf letztere soll hier näher eingegangen werden.

Die Bedeutung eines Wortes entsteht und entwickelt sich im Gedächtnis des Lernenden durch Klassifikationsleistungen zwischen Wortbedeutungen, genauer, durch ihre syntagmatisch-semantische Verflechtung und ihre paradigmatischen Beziehungen zu anderen Lexikoneintragungen. Die Bedeutung des Wortes 'leihen' entsteht und entwickelt sich durch das Erkennen der Spezifik der Handlung im Verhältnis zu anderen paradigmatisch relationalen Wortbedeutungen, die Handlungen bezeichnen wie 'geben' oder 'schenken' und durch die Abstraktionen über die Klasse der Relationspartner, die mit diesem Verb verbunden werden können (x macht, y hat z; für 'schenken' muß die Voraussetzung gegeben sein, daß x den Gegenstand z besitzt).

Das besagt, daß Informationen über die Bedeutung eines Verblexems auch Informationen über die Klasse möglicher Relationspartner enthalten.

Werden die Strukturannahmen des Netzwerkmodells auf die Produktion sprachlicher Äußerungen bezogen, so ließe sich stark vereinfacht innerhalb des Bedingungsgefüges dieser Arbeit folgendes feststellen:

Will ein Sprecher sich seiner gespeicherten sprachlichen Einheiten bedienen, um Äußerungen zu produzieren, so haben die Intention, die er verfolgt, sowie die situative Einbettung seines Kommunikationsaktes auswahlsteuernde Funktion. Die Klassenzugehörigkeit der Bedeutungen wird systematisch eingeschränkt. Die Einschränkung erfolgt bis zu dem Differenzierungsgrad, der dem sprachlichen Handlungsziel am adäquatesten erscheint. Der"Feinheitsgrad" der Klassifikation (vgl. HOFFMANN 1978, 14) wird zum einen paradigmatisch spezifiziert, z.B. 'geben' (x mach, y hat z) im Verhältnis zu 'leihen' (x macht, y hat z auf bestimmte Zeit), zum anderen syntagmatisch.

Die z-Stelle kann in diesem Beispiel nur von einem Relationspartner besetzt werden, dessen Merkmale ihn als Teil der Klasse ausweisen, die gekennzeichnet ist durch 'hat Besitz von x zu sein' und 'muß Gebrauchswert über die Zeit wahren'.

Diese nur sehr umrißhafte Modellierung semantischer Relationen im Gedächtnis kann dazu herangezogen werden, bis zu einem bestimmten Grade semantische Fehlleistungen Fremdsprachenlernender zu rekonstruieren. Folgendes Beispiel soll dies illustrieren:

Der bei einem Lernenden registrierte Satz,

> Der Niedergang ihrer politischen Kraft steigt immer höher an('ihrer' referiert hier auf Bourgeoisie),

ist in den Ursachen der Fehlleistungen wie folgt rekonstruierbar.

Die in der Äußerung intendierte Struktur ist, verallgemeinert dargestellt, der Sachverhalt, daß bestimmte Veränderungen der Qualität einer gegebenen Größe Veränderungen der Wahrnehmungsqualität nach sich ziehen. 'Niedergang' impliziert 'Abnahme', 'Vergehen', 'Verschwinden' einer Größe, insofern ist die Veränderung der Qualität als 'Niedergang' nicht mit 'ansteigen' vereinbar. Diese fehlerhafte Äußerung muß den Lehrer zu einer Korrektur der Lexikoneintragung von 'ansteigen' veranlassen, indem Beziehungen zu anderen Wortbedeutungen hergestellt werden.

ansteigen (x) ≙ zunehmen (x)
fallen, sinken (x) ≙ abnehmen (x)

'ansteigen' bezeichnet die Veränderung eines Zustandes, die Veränderung ist durch 'Zunahme' einer Größe charakterisiert.
Der Korrekturhinweis des Lehrers muß darüber hinaus notwendige Informationen über mögliche Relationspartner geben, die die Semantik der Verbbedeutung 'ansteigen' im hier aktualisierten Sinne deutlich werden lassen.

Beispiel: ansteigen - (x) = Wasser, Fieber, Arbeitsproduktivität u.ä.

Der nächste sprachpädagogische Schritt muß darin bestehen, die Bedeutung zu vermitteln, die der intendierten Struktur (s. Satzbeispiel) entspricht. Es muß ein Ausdruck sein, der die Veränderung der Quantität als Abnahme eines gegebenen Zustandes in Zusammenhang bringt mit Veränderungen in der Wahrnehmungsqualität als mögliche logische Folge eines Sachverhalts.

Zum Beispiel: Der Niedergang ihrer politischen Kraft wird immer sichtbarer (deutlicher, spürbarer).

Das setzt kognitiv zwei verschiedene Propositionen voraus:

a) die politische Kraft nimmt ab (vergeht)

b) die Abnahme (das Vergehen) wird sichtbar.

Dieses Beispiel demonstriert die hier vertretene Auffassung, daß für die Speicherung einer Verbbedeutung propositionale Einheiten als Basiseinheiten im Gedächtnis anzusehen sind.

Die bisherigen theoretischen Untersuchungen zu kognitiven Prozessen beim Aufbau eines fremdsprachigen internen Lexikons lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Psychologische Befunde, ermittelt auf der Basis semantischer Netzwerke, stützen die im Abschn. 3.1. enthaltene Annahme über den sich hierarchisch strukturierenden Aufbau eines internen fremdsprachigen Lexikons.
2. Psychologische Befunde legen die Annahme über die feldmäßige Organisation bei der Speicherung von Wortbedeutungen (vgl. 3.2.) sowohl in ihrer paradigmatischen als auch syntagmatischen Relationalität nahe.
3. Unter der Voraussetzung einer semantisch-syntagmatischen und paradigmatischen Relationalität von Wortbedeutungen, wie sie im Rahmen der linguistischen Theorie der semantischen Valenz beschrieben werden (vgl. dazu Kap. 4), lassen sich Abbilder über objektiv reale Ereignisse, die zur Herausbildung von Assoziationen beitragen, auf sprachlich-logischer Ebene teilweise erklären und für sprachpädagogische Zwecke nutzen.

Die letzte der Schlußfolgerungen kann jedoch nur für Aspekte der Satz- und Wortbedeutung gelten, die pragmatisch bedingte Variationen der in Texten aktualisierten Verbbedeutungen weitgehend ausklammern (vgl. dazu Abschn. 4.2.).

Für die hier verfolgte Zielstellung der Arbeit, die darin besteht, Kriterien für die Auswahl lernrelevanter Syntagmen zur Speicherung von Verbbedeutungen zu finden und Vorschläge für die Steuerung der über das spontane Lernen hinausgehenden Verarbeitungsprozesse zu unterbreiten, ergeben sich in Auswertung der theoretischen Modelle zur Beschreibung von Lexemspeicherprozessen eine Reihe weiterer Fragen. Sie betreffen:

1. die Beziehungen, die Relations- und Gegenstandskonzepte auf der Ebene der Proposition eingehen,
2. die Einflüsse, die die konkrete Gestalt dieser Beziehungen auf Lernprozesse hat,
3. die sprachliche Objektivierung von lernrelevanten Prädikat-Argument-Strukturen im Satz.

Wir gehen davon aus, daß propositionale Einheiten, Prädikate und Argumente, Informationsstrukturen im Gedächtnis konstituieren. Demzufolge muß eine Antwort darauf gefunden werden, wie die Informationen beschaffen sein müssen, um eine behaltenseffektive Speicherung zu gewährleisten, damit der zu bestimmende Inhalt semantischer Information als Identifizierungsalgorithmus für neue Informationen dienen kann.
Die Ausbildung eines Identifizierungsalgorithmus ist nur dort möglich, wo semantische Informationen deduktives Schließen erlauben, (A_1, A_2.....An $\longrightarrow$B).

Diese lerntheoretische Prämisse macht auf linguistischer Ebene Festlegungen notwendig, die im Rahmen einer Prädikat-Argument-Struktur von usuellen bzw. weitgehend konventionalisierten semantisch-syntaktischen Verknüpfungen ausgeht. Damit sollen nicht schlechthin übereinzelsprachliche Vereinbarkeitsrelationen oder Unverträglichkeiten gemeint sein, wie 'Das Buch wäscht', sondern solche, die von einzelsprachlichen Konventionen ausgehen.

In diesem Sinne kommen z.B. als Relationspartner des Verbs 'überreichen' u.a. folgende in Frage: diplomatische Note, Zeugnis, Geschenk, Urkunde ..... .

Die invarianten Merkmale typischer Relationspartner dieses Verbs sind dann: 'nicht alltäglich', 'hat Affektionswert', 'muß in der Substanz so beschaffen sein, daß der Vorgang des Gebens mit der Hand möglich ist'. Die invarianten Merkmale des Paradigmas implizieren, daß 'überreichen' sich von 'geben' dadurch unterscheidet, daß 'überreichen' durch das Merkmal 'feierlich' spezifiziert ist.

Diesem beschriebenen Deduktionszusammenhang entspricht der Satz

Er überreicht ihr das Zeugnis.

Der Merkmalsreichtum der in diesem Satz beschriebenen Situation könnte erweitert werden, indem die Pronomina, die im Text ohnehin nur als Kataphorika oder Anaphorika auftreten, durch Nomen ersetzt werden

Der Rektor überreicht der Studentin das Zeugnis.

Die in diesem Satz realisierten Bedingungen kennzeichnen modellhaft das, was wir als eine konventionalisierte Kombination von Wortbedeutungen bezeichnet haben (vgl. dazu BONDZIO 1983, 297).

Der Satz

Er überreicht ihr ein Fischbrötchen.

entspricht nicht der oben beschriebenen Deduktionsregel. Er bezieht zusätzlich andere Regeln ein, die nur durch Bedingungen des Kontextes im weitesten Sinne erklärbar sind. Dies wird hier als nicht konventionalisierte Kombination bezeichnet.

ENGELKAMP (1972, 226f.) untersucht im ähnlich motivierten Zusammenhang die Reproduktionswahrscheinlichkeit für Substantive im Verhältnis zu einem gegebenen Verb und

kommt zu der Schlußfolgerung, daß die Reproduktion solcher Substantive größer ist, die geläufige Argumente dieses Verbs sind.
Er geht von folgenden Beispielsätzen aus:

(a) Der Fischer mit der Brille stoppt die Zeit.

(b) Der Fischer mit der Uhr stoppt die Zeit.

(c) Der Fischer mit der Angel stoppt die Zeit.

Die Reproduktionswahrscheinlichkeit der Sätze unter den Bedingungen (b) und (c) ist signifikant größer als unter der Bedingung (a).

Der in dieser Weise problematisierte Zusammenhang zwischen syntagmatischen Beziehungen in Äußerungen und lerntheoretischen Prämissen legt auf der psychologischen Betrachtungsebene nahe, von relativ typischen Konzeptverbindungen auszugehen, die in der Proposition realisiert werden.

"Typische" Beziehungen zwischen Konzepten sind auf der Basis von Netzwerkmodellen nicht beschreibbar.
Sollen Annahmen über die Effizienz typischer semantisch-syntaktischer Verbindungen beim Lernen von Bedeutungen theoretisch und empirisch nachgewiesen werden, müssen Aussagen herangezogen werden, die Lernbedingungen im Prozeß der Begriffs- bzw. Konzeptbildung beschreiben.

3.5. Aussagen über Begriffsbildungsprozesse auf der Grundlage merkmaltheoretischer Modelle

Wurde im vorangegangenen Abschnitt die heuristische Annahme semantischer Netzwerke als Strukturprinzip des internen Lexikons anerkannt und genutzt, muß an dieser Stelle untersucht werden, welche Aussagen über den lernabhängigen Aufbau von Begriffsstrukturen zurVerfügung stehen. Die auf der Basis des Netzwerkmodells gewonnenen psychologischen Befunde stützen lediglich

Annahmen über spontane Lernprozesse. Die darüber hinausgehenden Schlußfolgerungen (abgeleitet im Abschn. 3.4. aus einem fehlerhaft konstruierten Satz) sind damit noch unzureichend begründet, da die derzeitig vorhandenen Gedächtnismodelle lediglich Enthaltenseinsrelationen abbilden. Das Netzwerkmodell beschreibt Wiedererkennungsprozesse als kognitive Prozesse, die ablaufen, wenn eine Aussage als wahr, als mögliche Widerspiegelung eines Ereignisses oder Sachverhalts akzeptiert wird. Dabei ist mit Wahrscheinlichkeit anzunehmen: Je unkonventioneller eine Konzeptverbindung ist (z.B. Das Meer brüllt), desto mehr Wissen muß aktiviert werden, um Bedingungen in vorhandenen Wissensbeständen zu rekonstruieren, unter denen die Aussage als wahre Aussage identifiziert werden kann.

Das Merkmalmodell beschreibt Vergleichsprozesse auf der Basis von Enthaltenseinsrelationen. In diesem Modell wird davon ausgegangen, "daß Begriffe im Gedächtnis durch intern strukturierte kognitive Einheiten repräsentiert sind, die durch die Aufzählung von Merkmalen in ihrer individuellen Spezifik bestimmt werden können" (HOFFMANN 1982a ,47).
Die Tatsache, daß Gedächtnismodelle lediglich Enthaltenseinsrelationen abbilden, veranlaßt Psychologen zu der Feststellung, daß damit keine definitiven Aussagen über den lernabhängigen Aufbau von Begriffsstrukturen getroffen werden können (vgl. VAN DER MEER 1979, 32).
ROSCH (1975), PUTNAM (1978) und HOFFMANN (1982a)setzen sich kritisch mit merkmaltheoretischen Modellen und ihren Erklärungspotenzen auseinander. Das führt zu neuen Ansätzen in der Begriffsbildungsforschung. Diese sind einerseits in der veränderten Materialbasis zu sehen. Traditionelle experimentelle Grundlagen, Versuchspersonen künstlich konstruierte Begriffe vorzugeben und entsprechende Merkmalkombinationen abzufordern, werden durch natürliche Begriffe ersetzt. Andererseits wird der Prozeß

der Klassenbildung in stärkerem Maße als mentaler Prozeß untersucht.
Die auf dieser Basis gewonnenen Ergebnisse sollen da, wo sie als relativ gesichert angenommen werden können, für die Untersuchungen zum Lexikerwerb genutzt werden.

Da merkmaltheoretische Modelle ihre linguistische Entsprechung in Komponenten- bzw. Konstituentenmodellen (vgl. KATZ/FODOR 1963, LAKOFF 1970, LORENZ/WOTJAK 1977, VIEHWEGER 1977) haben, die sich auf der Basis der generativen Grammatik entwickelten, stehen ihre Bedeutungsbeschreibungen im Widerspruch zu den relationalen Bedeutungspostulaten der semantischen Valenztheorie. Gefolgt wird dem Standpunkt einiger Linguisten, daß produktive Ansätze beider Theorien in Beziehung zu setzen (vgl. WOTJAK 1975, 3-26, WELKE 1983, 270f.) sind.

Ein konkreter Ansatzpunkt dafür ist in der Möglichkeit zu sehen, Ergebnisse der Begriffsbildungsforschung, die sich auf der Grundlage von Merkmalmodellen entwickeln, auf ihre Vereinbarkeit mit Erkenntnissen der semantischen Valenztheorie zu untersuchen.
Ein In-Beziehung-Setzen mengentheoretischer und relationaler Analysestandpunkte bleibt im Rahmen dieser Arbeit jedoch nur ausschnitthaft und im Sinne des Untersuchungsgegenstandes motiviert. Da zu diesem Zweck spezifische Ergebnisse psychologischer und linguistischer Forschungen aufeinander bezogen werden müssen, um daraus Rückschlüsse auf Lernprozesse beim Lexikerwerb ziehen zu können, soll der Zusammenhang in einem spezifischen Gliederungspunkt dargestellt werden.

3.6. Prototypenbildung - ihr möglicher Nutzen für die Erklärung kognitiver Prozesse beim Lernen fremdsprachiger Bedeutungen

Auch für den Laien beobachtbare Phänomene, daß z.B. ein Hammer als Vertreter des Oberbegriffs 'Werkzeug' häufiger assoziert wird, eine Drahtbürste demgegenüber seltener, sind nach Auffassungen einiger Psychologen (ROSCH 1975, HOFFMANN 1982b) mit traditionellen Aussagen über Merkmalsvergleichsprozesse nicht erfaßt.
Sowohl ROSCH als auch HOFFMANN vertreten die Auffassung, daß vor allem Ähnlichkeitsbeziehungen die Bildung von Klassen determinieren. Die Klassenzugehörigkeit wird dabei als variable Größe aufgefaßt, die stärker oder schwächer ausgebildet sein kann (vgl. dazu auch WITTGENSTEIN 1975, 21f. und 84).
Objekte werden danach ganzheitlich erfaßt und mit einem typischen Exemplar der Menge verglichen. Dieses typische Exemplar der Menge, das ROSCH (1975) als Prototyp bezeichnet, ist charakteristischer für eine bestimmte Merkmalskonfiguration als andere.
Die von ROSCH vorgelegten umfangreichen Untersuchungen belegen, daß es kognitiv bevorzugte Referenten einer Objektklasse gibt (a.a.O., 299f.). Diese bevorzugten Referenten werden von ihr als kognitive Grundbegriffe angesehen. [4)]

In theoretischer Anlehnung an ROSCH kommt COOK (1982) hinsichtlich der Kategorisierungsprozesse beim Lexikerwerb einer Fremdsprache zu ähnlichen Schlußfolgerungen. Er legt nahe, bei der Lexikvermittlung für erwachsene Lernende von der Grundstufe auszugehen. Da dem Verfasser dieser Arbeit keine detaillierten Darlegungen zugänglich waren, kann dieser Zusammenhang nicht weiter verfolgt werden.

Um dem psychologischen Phänomen der Prototypenbildung differenzierter nachzugehen, wählte HOFFMANN (1982a) einen Ansatz, der von einer Unterscheidung sensorischer und kategorialer Merkmale der Begriffe ausgeht. Er ließ Versuchspersonen Merkmalsnennungen z.B. für den Begriff 'Baum' vornehmen.
Die Merkmalsnennungen wurden nach zwei Typen der Repräsentation - anschauliche und unanschauliche Merkmale - unterschieden.
Unter anschaulichen Merkmalen versteht er "Hinweise auf sensorische Wirkungen der klassifizierten Objekte, die bei ihrer Betrachtung in Ruhe unmittelbar wahrnehmbar sind" (HOFFMANN 1982a, 51). Als Merkmale wurden Teilstrukturen (Stamm, Äste, Krone usw.) und Formeigenschaften angegeben.
Unanschauliche Merkmale sind nach seinem Verständnis "... Verweise auf Oberbegriffe (Pflanze, Gewächs, Vegetation), funktionale Zusammenhänge (Regenschutz) und Verbindungen zu weiteren Wissensbeständen (Holz, Wald, Lichtung)" (a.a.O.).

Begriffe, die Objekte auf Grund gemeinsamer anschaulicher Wirkungen zusammenfassen, bezeichnet er als sensorische Begriffe. Begriffe für "Objekte unterschiedlichen Aussehens, aber mit gemeinsamen funktionalen Beziehungen" (a.a.O., 52) werden als kategoriale Begriffe bezeichnet.

In seinen Untersuchungen stellt er fest, daß mit steigendem Abstraktionsgrad innerhalb hierarchischer Ordnungen, "... der relativ abstrakteste noch sensorisch repräsentierte Begriff... eine Sonderstellung einnimmt (a.a.O., 59). [5]

Trotz unterschiedlicher Annahmen über Repräsentationsformen der Merkmale im Gedächtnis kommen ROSCH und HOFFMANN zu annähernd übereinstimmenden Aussagen in Bezug auf die psychologische Existenz von Grundbegriffen, die HOFFMANN als Primärbegriffe bezeichnet.

Mit seiner empirisch begründeten Einteilung der Merkmale in kategoriale und sensorische löst er die "Ganzheitsvorstellung" von ROSCH auf. Damit wird eine bessere Möglichkeit gegeben, die Theorie der Prototypen auch mit linguistischer Relevanz zu diskutieren. Es scheint dabei wichtig, von folgenden Voraussetzungen auszugehen:

1. Die Bevorzugung bestimmter Referenten einer Objektklasse (Prototypen, Primärbegriffe) ist eine psychologische Erscheinung der Begriffsbildung. Sie widerspiegeln mentale Zustände, die Klassifikationsleistungen beeinflussen.

2. Die Hierarchiebildung natürlicher Begriffe (Wortbedeutungen) ist eine Erscheinung der Sprache, d.h., sie ist in erster Linie eine einzelsprachliche Erscheinung. Damit sind bevorzugte Referenten dieser Hierarchie einzelsprachlich determiniert. Sie können das Resultat einer hohen Gebrauchshäufigkeit sein.

3. Die aus der Analyse von Lernvorgängen gewonnenen Verlaufsdaten (HOFFMANN 1983, 160f.) zeigen, daß die Differenzierung sprachlichen Materials dort am günstigsten verläuft, wo eine sensorische und kategoriale Repräsentation im Gedächtnis möglich ist. Das gilt ebenso für Vorhersagen der Behaltenseffekte (vgl. PIAVIO 1969, BOWER 1972).

Diese Erkenntnisse, auf der Basis des Komponentenmodells der Bedeutung gewonnen, sind nur auf relationale Modelle zu beziehen, wenn "sensorische Merkmale potentiell eine Doppelung durch ein rationales Merkmal erhalten können, z.B. einer explizierten verbalen Definition des Wortinhalts" (WELKE 1983, 275). Damit sind Merkmale in verbalisierter Form ebenfalls Wörter, die in Beziehungen zu anderen Wörtern stehen, z.B. hat 'liegen' das Merkmal 'horizontal'; 'horizontal' ist somit Merkmal der Bedeutung 'liegen' und selbst Wortbedeutung (vgl. a.a.O.).

"Die Charakterisierung 'rational' (synonym gebraucht mit dem obigen Begriff 'kategorial' - M.P.) kommt in dieser Sicht also zunächst nur Wortbedeutungen (Sememen) und nicht Semen zu. Seme selbst sind dann rational, wenn sie als Beziehung eines Wortes (einer Wortbedeutung) auf andere Wörter (Wortbedeutungen) im Lexikon anzusehen sind" (a.a.O., 272f.).

Unter dieser von WELKE beschriebenen Bedingung ließen sich mengentheoretische und relationale linguistische Modelle für vorliegende Untersuchungszwecke korrelieren. Einschränkend muß in bezug auf das, was in diesem Zusammenhang als "relationale linguistische Modelle" bezeichnet wird, gesagt werden, daß es sich um solche handelt, die lexikalisch-paradigmatischen Ordnungen folgend, Wortfelder beschreiben. [6)]

Da aber nicht Klassifikationsleistungen im paradigmatischen Sinne Gegenstand vorliegender Untersuchungen sind, sondern vielmehr danach gesucht wird, wie semantische Informationen beschaffen sein müssen, um Wortbedeutungen aus Satzbedeutungen zu erfassen, soll versucht werden, die Aussagen der Prototypentheorie auf Erkenntnisse der semantisch orientierten Valenztheorie zu beziehen.

Erkennt man die Tatsache an, daß es prototypische Einheiten im Gedächtnis gibt, können diese nicht nur Abbilder von Objekten der Realität betreffen. Wenn es sich bei der Prototypenbildung um einen mentalen Mechanismus handelt, der bei Präsentationen von Wortbedeutungen im Gedächtnis Vorzugsbildungen nahelegt, muß dieser Vorgang auch auf die Speicherung von Sachverhalten, Handlungen und Prozessen, also auf Propositionen, einwirken.

Diese Vermutung wird durch Untersuchungen von KLIX/KUKLA/KLEIN (1976, 302ff.) insofern bestätigt, als in Tests zur Analogiebildung mit Wortfindungsaufgaben ermittelt werden konnte, daß zwischenbegriffliche Relationen leichter erfaßt und gebildet werden, "wenn sie einem thematisch

zusammengehörigen Situationstyp angehören" (a.a.O., 311). Mit anderen Worten ausgedrückt, der kognitive Aufwand bei der Reproduktion zwischenbegrifflicher Relationen ist dort als niedriger ermittelt worden, wo eine "sprachlich geschlossene Anregung im Gedächtnis" (a.a.O.) erfolgt, z.B. bei folgenden Verben in Relationen mit folgenden Objekten:

erziehen - Kind
festnehmen - Dieb

Das Zustandekommen dieser "sprachlich geschlossenen" Strukturen als Gedächtniseintragungen kann als Typikalitätserscheinung bezeichnet werden.
Psychologisch bezeichnet der Begriff "Typikalität" den Bindungsgrad oder die Bindungsstärke zweier Konzepte. Er gibt an, wie charakteristisch Relationen zwischen Konzepten durch Versuchspersonen beurteilt werden (vgl. VAN DER MEER 1979, 163).
Auch VAN DER MEER stellt fest, daß bei der Reduktion des Bindungsgrades der kognitive Aufwand zur Lösung von Analogieanforderungen, die auf zwischenbegrifflichen Relationen beruhen, signifikant zunimmt (a.a.O., 182).[7]

Aus linguistischer Sicht bezeichnet der Begriff "Typikalität" den semantisch-logischen Zusammenhang von Wörtern auf syntagmatischer Ebene als konventionalisierte Kombination von Valenzträgern und Relationspartnern, die u.U. Ein-Satz-Texte bilden können. Diesen typischen Kombinationen liegt eine bestimmte Konstellation von anschaulichen Merkmalen zugrunde. Die Bezeichnung "anschaulich" charakterisiert die kognitive Möglichkeit des Lernenden, eine Situation relativ geschlossen abzubilden und als typische Konzeptverbindung zu speichern, so daß aus den Argumenten der Proposition Abstraktionen über die Klasse möglicher konkreter Relationspartner gebildet werden können, oder/und die Klasse(n) der Relationspartner die Modifikation der

Bedeutung eines Verbsememes im Verhältnis zu ähnlichen Bedeutungen veranschaulicht (vgl. dazu Abschn. 2.2.).

Dieser Zusammenhang soll an einem Beispiel dargestellt werden.

In jeder im Text realisierten Bedeutung strukturiert sich das semantische Potential, das Wörter als Elemente des Sprachsystems mitbringen, in neuer Weise. Maßgeblich daran beteiligt sind die Relationspartner eines Verbs.

Das Verb 'einladen zu' kann u.a. in folgenden typischen Verbindungen auftreten.

(4) Ich lade dich zu mir ein.

(5) Ich lade dich zu einem Glas Wein (zum Essen, zu einem Gespräch,...) ein.

Die Funktorenstruktur, die Invariante mehrerer ähnlicher Bedeutungen (vgl. Kap. 4), ist folgendermaßen zu beschreiben:

x macht, daß y zu z kommt

z (4) = Ort, Wohnung von x oder öffentlich zugänglich, z.B. Restaurant,

z (5) = Objekte oder Sachverhalte, die (im Rahmen üblicher Konventionen) von y als angenehm und ihm gegenüber als freundliche Geste verstanden werden können.

Die Invariante der Bedeutung des Lexems 'einladen zu' gegenüber anderen Bedeutungen gleicher Funktorenstruktur, z.B.

x bestellt y zu z

x fordert y zu z auf

ist beschreibbar als: x äußert den Wunsch < freundlich, y die Entscheidung überlassend > daß y zu z erscheint.

Die spezifische Bedeutung von 'einladen zu etwas' gegenüber Verben gleicher Funktorenstruktur kann durch die Verbindung mit entsprechenden Relationspartnern vom

Lernenden erfaßt werden. Relationspartner können bei gezielter Auswahl prototypische Verwendungsweisen eines Verbsemems aufzeigen (siehe (z)).
Die durch die Invariante des Verbs 'einladen zu' und durch die Klasse der Relationspartner (z) hervorgerufenen Abbilder situativer Ereignisse knüpfen bei diesem Beispiel an Wissen an, das eine übereinzelsprachliche Konzeptverbindung darstellt. Die Extension der Klassen möglicher Relationspartner kann kulturraumspezifisch variieren.

Das legt die Vermutung nahe, daß prototypische Verbindungen zwischen Prädikaten und Argumenten unterschiedlich determiniert sind. Aus der Sicht des fremdsprachigen Wortschatzerwerbs kann folgendermaßen unterschieden werden:

1. Prototypische Konzeptverbindungen können als interne, schon vorhandene Propositionen gespeichert sein, z.B. Auto-fahren. Sie sind somit Teil des Weltwissens.

2. Prototypische Konzeptverbindungen können sich durch einzelsprachliche Erscheinungen entwickeln, wenn diese ein hohes Maß an semantischen Merkmalen des Semems als Systemgröße in einen entsprechenden Aktualisierungszusammenhang einbringen.

Zum Beispiel: schonen (x, y)

- seinen Kreislauf schonen y = Körperfunktion
  → x verhält sich nach bestimmten Regeln
- sein Auto schonen y = Gegenstand
  → x benutzt y wenig oder so, daß Beschädigungen vermieden werden
- seine Frau schonen y = Lebewesen
  → x nimmt Rücksicht auf die Situation oder Konstitution von y
- sich schonen y = x
  → x strengt sich nicht an.

Werden die einzelsprachlich belegten Konzeptverbindungen mit einer anderen Sprache, z.B. dem Französischen verglichen, zeigt sich, daß die im Französischen zur Bezeichnung ähnlicher Sachverhalte vorhandenen Verben (schonen - éparner, ménager, soinger, se ménager u.a.) zwar nicht vollständig mit den Bedeutungsvarianten des Verbs 'schonen' zu korrelieren sind (dazu sind kontrastive Analysen notwendig), aber Darstellungen prototypischer Verbindungen dennoch die Zuordnung zu bereits gespeicherten Propositionen erleichtern können.

Die von uns unterschiedenen zwei Arten prototypischer Konzeptverbindungen geben in ausreichender Menge Merkmale an, die es dem Lernenden ermöglichen, ein durch Sprache widerspiegeltes Ereignis oder einen Sachverhalt situativ abzubilden und auf ähnliche Situationen zu übertragen.

Auf linguistischer Ebene bezeichnen prototypische Konzeptverbindungen konventionalisierte Verbindungen zwischen Verbsememen mit entsprechenden Klassen von Relationspartnern.
Aus lerntheoretischer Sicht werden sie als primäre Bedeutungen eines Verblexems betrachtet.

Abweichungen von dieser prototypischen Verbindung sind in ihrer pragmatischen Funktion nur über die als interne Norm repräsentierte, konventionalisierte Verbindung möglich. Zur Illustration dieses Zusammenhanges soll eine dem Textbeispiel S. 106f. entnommene Bedeutungsvariante des unter (4) und (5) explizierten Verbsemems 'einladen zu' gegenübergestellt werden, die nur einige Merkmale der primären Bedeutung enthält.

(6) Durch ihr Verhalten lud die Weigel alle, die mit ihr zu tun hatten ein, die gemeinsame Aufgabe zu sehen und zu erfüllen.

Die in diesem Satz des Textes aktualisierte Bedeutung ist wie folgt zu beschreiben:

x macht durch vorbildliches Verhalten, Engagement , daß y z als notwendiges Tun erkennt.

Die Merkmale 'freundlich' und 'y die Entscheidung überlassend' in bezug auf 'machen' ((4) und (5)) bleiben erhalten und werden auf einen Vorgang übertragen, der eine bestimmte Art des 'Leitens' ausdrücken soll. Es geht in diesem Falle nicht mehr um das Zustandekommen einer Begegnung zwischen x und y. Diese ist impliziert, wenn jemand Gelegenheit nimmt, in der unter (6) beschriebenen Weise auf jemanden einzuwirken.
Implikationen dieser Art setzen zusätzliche semantische Operationen als Querverbindungen zwischen 'einladen zu etwas' und einer bestimmten Art des 'Leitens' voraus, die erst über verschiedene Stufen der Abstraktion über Wortbedeutungen gebildet werden können.

Bezogen auf die differenzierte Darstellung der Prototypen durch HOFFMANN, der Wörtern innerhalb eines innerbegrifflichen Zusammenhangs danach unterscheidet, wie groß der Anteil kategorialer und sensorischer Merkmale ist, wird gefolgert, daß auf der Ebene der Proposition ebenfalls Prototypen ausgezeichnet werden können. Sensorische und kategoriale Merkmale stehen hier im Zusammenhang mit der Möglichkeit, aus einer Proposition ein situatives Ereignis relativ geschlossen abzubilden und zu speichern. Prototypische Konzeptverbindungen sind somit kognitive Voraussetzungen für weitere logisch-semantische Operationen über Wortbedeutungen in anderen Verwendungszusammenhängen. Sie sind kognitive Voraussetzungen für Operationen, wie sie in der übertragenen Bedeutung von 'einladen zu' dargestellt werden. [8]

Im folgenden sollen die im Kap. 3 verarbeiteten Positionen über den lernabhängigen Aufbau hierarchischer Strukturen bei der Organisation eines fremdsprachigen Lexemspeichers zusammengefaßt werden.

1. Aus der Skizzierung der Aussagen verschiedener Gedächtnismodelle wurde deutlich, daß sie Organisationsstrukturen des semantischen Gedächtnisses abzubilden in der Lage sind.
   Es wurde festgestellt, daß Gedächtnismodelle, werden sie aufeinander bezogen, nicht nur Enthaltenseinsrelationen nachweisen können, also statische Interpretationen zulassen, sondern auch dynamische Aspekte semantischer Informationsverarbeitung einbeziehen. Damit können Prozesse der Verknüpfung bzw. Aktivierung semantischer Netzstrukturen wahrscheinlich gemacht werden.

2. Die psychologischen Befunde legen nahe, daß Lexikoneintragungen primär die Form von Abhängigkeitsstrukturen haben, diese sind linguistisch als Valenzstrukturen formalisierbar (vgl. WELKE 1982, 580).

   Das Lexikon enthält Lexeme, deren semantische Merkmale auch Merkmale über die potentiellen Ergänzungen sind. Sie werden konstituiert durch ihre semantisch-syntaktischen Relationen und ihre semantischen Spezifikationen innerhalb eines Feldes.

3. Da die potentiellen Ergänzungen sehr unterschiedliche Inhalte verkörpern können, entsprechend dem vom Sprecher Intendierten, ist es notwendig, für den fremdsprachigen Erwerbsprozeß die Abhängigkeitsstruktur so aufzubauen, daß deduktives Schließen möglich wird, daß die potentiellen Ergänzungen als Klassen deduziert werden können, um vom Sprecher- wie vom Hörerstandpunkt Grundlage weiterer semantischer Operationen zu sein.
   Unter weiteren semantischen Operationen sind z.B. solche zu verstehen, die dem Hörer über Gesagtes auch Nicht-Gesagtes mitteilen. Diese Informationen

sind "Voraussetzungen, unter denen die Aussage eines Satzes wahr ist, die aber in dem entsprechenden Satz nicht unmittelbar ausgedrückt werden" (BONDZIO 1979,92).

4. Durch das Einbeziehen prototypischer Erscheinungen können in Anlehnung an Annahmen über hierarchische Strukturbeziehungen des internen Lexikons lerneffektive Syntagmen ausgezeichnet werden, die, über spontane Lernprozesse hinausgehend, primäre Bedeutungen für die Vermittlung neuer fremdsprachiger Sememe in der Weise relevant machen, daß metasprachliche Regeln über semantische Bedingungen durch den Lernenden gebildet werden können, um bestimmte Handlungen (z.B. überreichen) mit entsprechenden Klassen von Relationspartnern (nicht alltäglich, Affektionswert, handlich - z.B. Diplom) zu verbinden.
Es wird angenommen, daß prototypische Satzmuster sowohl kategoriale als auch sensorische Repräsentationen im Gedächtnis ermöglichen.
Unter kategorialer Repräsentation wird die Widerspiegelung paradigmatischer und syntagmatischer Beziehung des Wortschatzes im internen Lexikon verstanden.
"Sensorische Repräsentation" bezeichnet die Möglichkeit, syntagmatische Relationen als Abbildungen situativer Ereignisse oder von Sachverhaltszusammenhängen in Form von Proposition zu speichern.

4. Semantische Valenzstrukturen und Möglichkeiten ihrer sprachpädagogischen Nutzung

4.1. Zum Beschreibungsapparat der semantischen Valenztheorie

In den vorangegangenen Darlegungen wurden verschiedene Ansätze zur Modellierung des Lernens von Verbbedeutungen einer Wertung unterzogen. Es wurde der Frage nachgegangen, wie aus lernpsychologischer Sicht Verbbedeutungen aus sich verändernden semantischen Kontexten so erfaßt werden, daß die Bedeutung eines Verblexems als "synchron relativ invariante, anteilmäßig vergesellschaftete durchschnittliche Sachverhaltswiderspiegelung" (WOTJAK, B. 1982, 126) im internen Lexikon entsteht.
Die Untersuchungsergebnisse legen nahe, das Lernen von Bedeutungen als Erfassen relationaler Zusammenhänge in Wortbedeutungen und des damit denotierten außersprachlichen Sachverhalts anzusehen ist.

Auf der Basis der semantischen Valenztheorie läßt sich die Versprachlichung logischer Beziehungen, die Versprachlichung von Abbildern objektiv-real existierender dialektischer Zusammenhänge zwischen materiellen Dingen, Erscheinungen und Prozessen, beschreiben als Relation zwischen Sememen.
In Abgrenzung zu anderen Valenzauffassungen wird diese relationale Bindung der Sememe als Eigenschaft der Bedeutung charakterisiert.[9)]

Die Dialektik der Dinge widerspiegelt sich in der Dialektik der Bedeutungen. "Damit entfällt (aber) auch die Notwendigkeit, ja die Möglichkeit, eine semantische von einer logischen Valenz zu trennen" (BONDZIO 1979, 4).
Ausgehend von der prinzipiellen Relationalität von Wortbedeutungen begründet die semantische Valenztheorie die Beziehungen zwischen Valenzträgern (z.B. Verben) und Leerstelleninhalten (z.B. Objekten) als eine Beziehung zwischen

"jeweils ganzen Klassen von Einheiten, die als potentielle Relationspartner in Frage kommen" (a.a.O.). Damit ist die Möglichkeit gegeben, Bedeutungen so zu beschreiben, daß über spontane Lernprozesse hinausgehend Lernstrukturen beschrieben und einsichtig gemacht werden können. An verschiedenen Stellen in dieser Arbeit wurde bereits darauf verwiesen, daß sich Sememe nach der Anzahl der Leerstellen und nach deren Inhalt unterscheiden lassen (vgl. 2.2.).

Für die Quantität der Leerstellen ist die Funktorenstruktur des Valenzträgers verantwortlich. Als Funktor wird die invariante Grundstruktur für ganze Gruppen von Einzelbedeutungen bezeichnet. Bei der Analyse von Verbbedeutungen ist zu beobachten, daß häufig zwei Funktoren auftreten, die als Funktorenstruktur bezeichnet werden. So ist z.B. die Funktorenstruktur des Verbs 'geben' als

x m a c h t , y h a t z beschreibbar. 'machen' und 'haben' können nach BONDZIO als Primärfunktoren bezeichnet werden.

Aufgrund einer gemeinsamen Funktorenstruktur lassen sich Redeutungen einem Paradigma zuordnen. So gehören zum 'geben'-Feld Verben wie: 'überreichen', 'reichen', 'überlassen', 'aushändigen', 'anvertrauen', 'bewilligen', 'gönnen', 'schenken', 'vererben', 'schulden' u.a.

Die gleiche Funktorenstruktur läßt in der Regel auf gleiche grammatische Konstruktionsweisen schließen (vgl. S. 32f.) Die Einschränkung bezieht sich darauf, "...daß ein Konstruktionsmodell nicht nur einem Bedeutungsfeld mit gemeinsamer Funktorenstruktur zugeordnet ist" (BONDZIO 1979, 124). Ursachen dafür liegen im Wesen der Sprache, ihrer Veränderung.[10)]

Die invariante Funktorenstruktur läßt sich, wie das Beispiel 'geben' zeigt, in der Form eines Lexems repräsentieren, das als Archilexem[11)] als allgemeine Verbbedeutung gegenüber spezielleren bezeichnet werden kann.

Es wurde bereits auf S. 39 darauf verwiesen, daß die invariante Funktorenstruktur nicht immer durch ein Archilexem zu besetzen ist. In solchen Fällen müssen Archilexemformeln gefunden werden.

Die Feldgliederung nach gemeinsamer semantischer Grundstruktur läßt sich wiederum in Teilfelder gruppieren, die durch Unterschiede in der Qualität der Leerstellen determiniert sind. Deutlich wird dabei, daß unterschiedliche Klassen von Relationspartnern unterschiedliche Sememe eines Verblexems aktualisieren (vgl. Abschn. 2.2.). Die unterschiedlichen potentiellen Kontexte aktualisieren und strukturieren die Semkonfiguration der Funktorenstruktur. Diese zweite Gruppe semantischer Komponenten, die die invariante semantische Grundstruktur spezifizieren, bezeichnet BONDZIO als Modifikatoren (BONDZIO 1982a, 574). Sie bestimmen den Inhalt (Intension) und den Umfang (Extension) der mit den Leerstellen gegebenen Klassen von potentiellen Relationspartnern.
Innerhalb des 'geben'-Feldes ist z.B. festzustellen, daß eine Modifikation des 'machen'-Funktors bzw. eine Modifikation des 'haben'-Funktors erfolgen kann. Daraus ergeben sich Teilfelder, die durch die Art des 'Machens' genauer zu bestimmen sind.

Z.B.: reichen - Modell: $x_{(Nom)}$ $y_{(Dat)}$ $z_{(Akk)}$

- Funktoren: machen (x); haben (y) z
- Leerstellen und semantische Rollen:
  - x → macht ‹ mit der Hand ›
  - y → hat
  - z → gegenständliche handhabbare Objekte,
- Die Verwendung weist das Merkmal 'stilistisch gehoben' auf.

- Weitere Modifikation: Bei bestimmten Objekten (Tee, Brot und Salz) kann der Modifikator rituell auftreten; metaphorische Varianten entstehen durch Erweiterung auf die Objektklasse bestimmter Körperteile (Hand, Brust, Lippen).

(Die Klammer ‹.....› kennzeichnet den Modifikator.)

Eine Modifikation des 'haben'-Funktors bzw. der Art des Besitzes zeigen Verben wie 'schenken' und 'leihen'.

Z.B. leihen - Modell und Funktoren siehe 'reichen'

Leerstellen und semantische Rollen:

x → macht

y → hat ‹auf Zeit›

z → ist juristisch im Besitz von x.

Die Untersuchungen zum spezifischen Charakter der Funktoren und Modifikatoren sind noch unvollständig. Bisher können Modifikatoren der Gesamtstruktur oder zu einzelnen Funktoren oder zu den Leerstellen beschrieben werden (vgl. BONDZIO a.a.O.).

Die genaue Bestimmung der Modifikatoren ist ohne Auflösung der Sememe in Seme nicht möglich. Seme bezeichnen in diesem Zusammenhang die Merkmale, die eine Funktorenstruktur oder Leerstellen modifizieren.

GOLLMER/LOCKE weisen darauf hin, "daß ein Sem nicht mit einem Modifikator identisch sein muß" (1978, 44). Sie verwenden deshalb den Begriff der Semklasse, der aber hier nicht weiter betrachtet werden soll.

Die semantischen Beziehungen eines Valenzträgers zu seinen Relationspartnern lassen sich (s. Beispiel 'leihen') als Aktualisierung der potentiellen semantisch-logischen Rollen der Argumente durch den Valenzträger beschreiben, die ihren grammatischen Ausdruck in dem Kasus und ihren

logischen Ausdruck in Rollenbezeichnungen wie Agens, Patiens usw. finden. Die Kasus weisen in Abhängigkeit von der Bedeutung der Valenzträger an, welche Leerstelle besetzt wird. Die Rollenmerkmale (Agens, Patiens) sind in den Bedeutungen der Valenzträger als inhärente Merkmale angelegt. Damit wird durch die semantische Valenztheorie die Rollenverteilung als etwas durch die Bedeutung des Valenzträgers Begründetes dargestellt, wie ebenfalls bei FILLMORE, wenn auch widersprüchlich, angelegt (vgl. FILLMORE 1971, 38).[12]

Zustimmen muß man WELKE, der feststellt, daß Klassifikationen wie Agens, Patiens ect. nichts anderes sind als "...von Linguisten vorgenommene Abstraktionen aus einer bestimmten semantischen Klasse von Verben, nämlich der Verben, die Handlungen abbilden. Es ist konkret das Merkmal 'Machender' von 'machen'" (WELKE 1975, 155). Er bezieht sich dabei auf Untersuchungen von MEINHARD (1975) über Aktiv- und Passivkonstruktionen, in denen nachgewiesen wird, daß konversive Verben auch die Änderung der Rollen nach sich ziehen.

Zusammenfassend kann man feststellen, daß sich aus der Sicht der semantischen Valenztheorie die Verallgemeinerungen spezieller Rollen dann als hilfreich erweisen, wenn diese Verallgemeinerungen als spezielle Rollen der Leerstellen, wie sie bei Verbsemem in einem bestimmten Satz auftreten, interpretiert werden (vgl. BONDZIO 1979, 41).[13]

Aus den Prämissen der semantischen Valenztheorie ergeben sich folgende sprachpädagogische Überlegungen:

- Die Bedeutungsanalyse, durchgeführt auf der Basis von Funktoren und Modifikatoren eines Semems, ist ein linguistisches Instrumentarium, mit dessen Hilfe Bedeutungsbeschreibungen zu liefern sind, die sowohl die häufig zirkulären Erklärungen in den derzeitig zur

Verfügung stehenden Wörterbüchern an Genauigkeit übertreffen, als auch die z.T. üblichen auf Rektionsangaben beschränkte Erklärungen fremdsprachiger Verbbedeutungen zu überwinden helfen.

- Die nicht nur durch psychologische Befunde, sondern auch lerntheoretische Prämissen der semantischen Valenztheorie nahegelegten Schlußfolgerungen, daß Verbbedeutungen über die entsprechenden paradigmatischen und syntagmatischen Relationen dargestellt und gelernt werden können, werfen zum einen die Frage nach der Eingrenzung der Klassen potentieller Relationspartner auf, zum anderen ist das unterrichtsmethodische Problem zu klären, wie ohne metasprachliche Konstruktionen, ohne umfängliche und das Sprachniveau übersteigende Paraphrasierungen dem Lernenden Bedeutungen erklärt und vermittelt werden können.

4.2. Begründung der Auswahl und linguistische Beschreibung des Untersuchungsmaterials

Im Kapitel 3 wird auf der Basis linguistischer und psychologischer Befunde die Annahme begründet, daß Wortbedeutungen im internen Lexikon hierarchisch strukturiert sind, daß auf der Basis bereits erworbener fremdsprachiger Bedeutungen eine feldmäßige Differenzierung erfolgt. Daraus wird die lerntheoretische Prämisse abgeleitet, daß dieser Prozeß bewußt zu gestalten ist, um über spontane Lernoperationen hinausgehend den Wortschatzerwerb zu effektivieren (vgl. STRIETZ 1978).

Die semantische Valenztheorie liefert eine feldmäßige Beschreibung von Wortbedeutungen, die paradigmatische und syntagmatische Aspekte einbezieht.
Zu überprüfen ist, wie die linguistische Bedeutungsbeschreibung didaktisiert werden muß, um zur Bedeutungserklärung

und zum Einprägen neuer fremdsprachiger Bedeutungen dienlich zu sein.
Im folgenden soll die Beschaffenheit der didaktisierten Bedeutungserklärung untersucht und begründet werden. Weitere Vermittlungs- und Lernschritte werden im Kap. 6 dargestellt.

Die auf der Grundlage eines linguistisches Modells zu präzisierenden Annahmen über die Beschaffenheit didaktisierter Bedeutungserklärungen sollen empirisch nachgewiesen werden.
Eine empirische Überprüfung des auf der Basis von Vergleichsoperationen innerhalb eines Paradigmas erfolgten Zuwachses an Kenntnissen über Wortbedeutungen ist nur möglich, wenn die Ausgangsbedingungen kontrollierbar sind.
Wir entscheiden uns deshalb dafür, die empirischen Untersuchungen auf der Anfängerstufe vorzunehmen. Aus dem Vergleich von 12 Lehrbüchern für den Anfängerunterricht wurde ermittelt, welche Bedeutungen nach ca. 12 Lektionen als bekannt vorausgesetzt werden können. Das Ergebnis des Lehrbuchvergleichs motiviert die Auswahl des 'geben'-Feldes als Materialbasis für die geplanten Untersuchungen, da einerseits vorausgesetzt werden kann, daß Spezifikationen der ausgewählten Bedeutungen von 'geben' unbekannt sind, andererseits anzunehmen ist, daß die zur Erklärung der spezifischen Bedeutungen heranzuziehenden Sememe bereits erworben sind.
Bei den ausgewählten Verben, die im folgenden beschrieben werden, handelt es sich um solche der semantischen Grundstruktur 'x macht, y tut z', die durch das Archilexem 'geben' repräsentiert werden können. Linguistische Untersuchungen weisen aus, daß die beschriebene Grundstruktur (Funktorenstruktur) als semantische Invariante eine Gruppe von Bedeutungen konstituiert, die als Beschreibung des 'geben'-Feldes schon zu großen Teilen zur Verfügung steht (vgl. BUNDZIO/GOLDMER 1976, 700-705).

Ziel der hier vorzunehmenden Bedeutungsbeschreibung ist es, auf der Basis der semantischen Grundstruktur mit Hilfe von Funktoren und Modifikatoren Verbsememe zu beschreiben und dabei die Klassen der Relationspartner einzugrenzen, die als typisch gelten können.

Beschrieben wird nachfolgend die Valenzbeziehung einer Bedeutungsvariante, die als primär in bezug auf die Vermittlung anzunehmen ist. Sie ist weitgehend frei von inferenziellen Prozessen, die durch unterschiedliche pragmatische Einbindungen in Texte oder Äußerungen auftreten können und somit das Erfassen einer Verbbedeutung erschweren.

Auf der Basis der linguistischen Bedeutungsbeschreibung muß entschieden werden, welche Beschreibungselemente zur didaktischen Semantisierung notwendig sind und in welcher Weise sie methodisch aufbereitet werden müssen.

Das zu untersuchende Modell weist drei Leerstellen auf, die mit Konstituenten der grammatischen Form des Nominativs, Dativs und Akkusativs zu besetzen sind (x_{Nom}, y_{Dat}, z_{Akk}). Als Repräsentant der Grundstruktur kann 'geben' bezeichnet werden. Da 'geben' eine allgemeinere Bedeutung hat als die zu beschreibenden Verben des Feldes, ist anzunehmen, daß im Prozeß des Lexikerwerbs die allgemeinere Bedeutung kognitiver Bezugspunkt für das Lernen spezieller Bedeutungen ist.

Beispielsanalyse:

/überreichen/

x: macht ‹feierlich›
‹mit der Hand›

y: hat

z: Objektklasse, die ein feierliches Geben rechtfertigt,
z.B. Urkunde, Diplom, Geschenk, Zeugnis ....

/überlassen/

x: macht ⟨durch sein Einverständnis⟩

y: hat ⟨zur Verfügung⟩

z: materiell-gegenständliche Objekte z.B. Auto, Wohnung.

Die Modifikatoren implizieren, daß x auf y verzichtet, bzw. von der Möglichkeit, über z zu verfügen, keinen Gebrauch machen will. In diesem Sinne ist eine Bedeutung der z-Leerstelle auch mit Abstrakta möglich:

Initiative, Verantwortung, Entscheidung.

/reichen/

siehe S. .

/aushändigen/

x: macht ⟨bürokratisch, formell⟩

y: hat

z: gegenständliche Objekte.

/anvertrauen/

x: macht ⟨im Vertrauen auf y⟩

y: hat

z: Objekte, die als Gegenstände für x wertvoll sind.

Lebewesen, für die x verantwortlich ist.

Ideelles, dessen Kenntnis intim bleiben soll.

Der Modifikator ⟨im Vertrauen auf y⟩ impliziert, daß y z pflegt, schützt, im Sinne von x damit verfährt.

/bewilligen/

x: macht ⟨durch sein Einverständnis⟩

y: hat

z: materielle Objekte, Zustände.

Der 'machen'-Modifikator setzt ein administratives Verhältnis von x gegenüber y voraus, y kann nur über eine positive Entscheidung von x zu z gelangen.

(⟨negative Entscheidung⟩ verweist auf antonymische Bedeutungen: 'verweigern', 'verwehren', 'versagen', die ihrerseits auf Veränderung der Modifikationsstruktur aufmerksam machen)

/gönnen/

x: macht ⟨indem x wünscht, daß y hat⟩

"Es handelt sich ähnlich wie bei wünschen um ein Geben, das in Gedanken erfolgt; x ist nicht am tatsächlichen Zustandekommen von 'y hat z' beteiligt.

Es ist insofern ein fiktives Geben, als das Einverständnis mi 'y hat z' eine Art Ersatzhandlung für das eigene Machen ist" (BONDZIO/GOLLMER 1976, 701).

z: Objekte, Zustände, Prozesse.

/leihen/

x: macht ⟨bleibt juristisch im Besitz von z⟩

y: hat ⟨für eine begrenzte Zeit⟩

z: materielle Objekte, die in der Regel ihren Gebrauchswert oder ihre Konsistenz über die Zeit zur Verfügung von y über z bewahren.

Implikation: x braucht z zur Zeit nicht, y braucht z.

/schenken/

x: macht

y: hat ⟨für unbeschränkte Zeit⟩

z: Objektklasse ist nur durch den Modifikator

x muß über z verfügen, Besitzer sein eingeschränkt.

Implikation: x will y Freude bereiten.

/vererben/

x: macht ⟨durch juristische Festlegung⟩

y: hat ⟨nach dem Tod von x Besitzer⟩

z: materiell-gegenständliche Objekte, die den juristischen Aufwand rechtfertigen.

('vererben' als biologisches Phänomen ist einer anderen Bedeutung zuzurechnen)

/schulden/

x: ⟨ist verpflichtet⟩ zu machen

y: hat ⟨ist juristisch Besitzer⟩

z: materielle Objekte oder deren wertmäßiger Ausdruck, die zeitweilig x von y zur Verfügung gestellt werden, impliziert die Verpflichtung zurückzugeben.

Der 'machen'-Funktor kann weiterhin dadurch modifiziert werden, daß die z-Stelle von einem ideellen Objekt besetzt wird, z.B. 'Erklärung', 'Respekt'. Das verändert die semantisch-logische Rolle von y. y ist eine die Einhaltung einer sozialen Norm erwartende Person.

4.3. Über das Verhältnis von linguistischer Beschreibung und zielsprachiger Semantisierung im Fremdsprachenunterricht

Die linguistische Beschreibung von Bedeutungen mit Hilfe des von der semantischen Valenztheorie entwickelten Beschreibungsapparates liefert Abgrenzungen zwischen Bedeutungen auf paradigmatischer und syntagmatischer Ebene.

Allerdings wird schon dem Laien deutlich, daß der zur linguistischen Beschreibung verwendete Apparat der Modifikatoren und Funktoren nur bedingt, durch methodische Überlegungen verändert, in eine didaktischen Zwecken dienende Bedeutungsbeschreibung eingehen kann.

Überprüft werden in folgendem die paradigmatischen Anteile der didaktisierten Bedeutungsbeschreibung. Es wird davon ausgegangen, daß eine neue fremdsprachige Bedeutung durch eine allgemeinere gleicher Funktorenstruktur zuzüglich ihrer Spezifikation innerhalb eines paradigmatisch und syntagmatisch strukturierten Feldes zu erklären ist. Bezogen auf das im Abschn. 4.2. spezifizierte Sprachmaterial ergibt sich die Möglichkeit, 'geben' als Erklärungselement für solche Verben wie 'überreichen', 'aushändigen', 'schenken' und 'reichen' heranzuziehen. Das Verblexem 'geben' ist aus didaktischen Gründen jedoch nur dann zur Semantisierung zu verwenden, wenn in den neu zu erwerbenden Bedeutungen der Modifikator 'mit der Hand' enthalten ist. Wahrscheinlich muß bei der Aktivierung der Bedeutung von 'geben' mit einer motorischen Komponente (ENGELKAMP 1981, 327-337) oder mit einer Vorstellungskomponente 'von Hand zu Hand' gerechnet werden. Diese Merkmale dürfen demzufolge bei Verben wie 'überlassen', 'anvertrauen', 'bewilligen' und 'gönnen' nicht aktiviert werden. Für diese Verben müssen andere Erklärungssememe gefunden werden. Eine Möglichkeit der Lösung solcher Probleme deutet sich bei dem nachfolgenden Beispiel an.

Aus der linguistischen Bedeutungsbeschreibung läßt sich ableiten, daß 'geben' bei einigen Verben als 'fiktives Geben' bzw. als 'Einverständnis' oder 'Wunsch' auftritt.

Zum Beispiel: gönnen ⟨x wünscht, daß y z hat⟩ .

Aus sprachpädagogischer Sicht ist zu schlußfolgern, daß 'wünschen' als allgemeinere semantische Struktur zur Semantisierung herangezogen werden kann und somit vorher gelernt sein muß. Ähnlich verhält es sich bei Verben wie 'vererben', 'vermachen', die als 'juristisch sanktioniertes Schenken nach dem Tod von x' erklärt werden können. Das Verb 'schenken' ist als Verb mit allgemeinerer Bedeutung gegenüber 'vererben' also zuerst zu vermitteln.

Weiterführende Überlegungen dieser Art sind notwendig, weil Bedeutungserklärungen im Fremdsprachenunterricht an hierarchische Strukturen gebunden sind, bzw. die Aufdeckung dieser Strukturen verlangen. Linguistische Untersuchungen, die über die Annahme von Primärfunktoren hinausgehen, sind dazu erforderlich (vgl.Abschn.3.1.).

Die Beispiele verdeutlichen, daß durch die paradigmatische Einordnung der unbekannten Bedeutung vermittels einer Hyponym-Hyperonym-Beziehung hierarchische Organisationsprinzipien des internen Lexikons genutzt werden. Den Hyponym-Hyperonym-Beziehungen kommen dabei nicht nur, als logischen Operationen beim Erwerb der Lexik, steuernde Funktionen zu; sie sind darüberhinaus als sprachliche Mittel innerhalb der Textproduktion, genauer der Textverknüpfung, relevant.
Da zur Bedeutungserklärung nur herangezogen werden kann, was im Lexikon des Lernenden bereits eingetragen ist, kann nicht immer von einer allgemeineren Bedeutung ausgegangen werden. In diesem Falle werden Antonym- oder Synonym-Relationen in die Semantisierung einbezogen.
Antonyme sind insofern günstige Erklärungsbestandteile, als sie der kognitiven Regel der minimalen Veränderung folgen, d.h., "das Vorhandensein eines einheitlichen Gesichtspunktes, einer Dimension..." (GREIMAS 1971, 15) wird lediglich auf ein Merkmal hin verändert.
Hinzu kommt, daß mitunter im Deutschen durch ein Verneinungsmorphem aus einem Semem ein Antonym werden kann, z.B. Glück - Unglück, oder durch antonymische Suffixe ein Antonympaar entsteht, z.B. geistvoll - geistlos.
Die Erweiterung des fremdsprachigen Wortschatzes ist im Hinblick auf Antonymbildungen u.a. gebunden an die Kenntnis von Wortbildungsregularitäten.

Bei der Einbeziehung synonymischer Relationen des Wortschatzes zum Zwecke der Bedeutungserklärung im Fremdsprachenunterricht wird mit BONDZIO (1982b, 135) davon

ausgegangen, daß "eine Identität aller spezifischen Merkmale in den natürlichen Sprachen höchstens in wenigen Ausnahmefällen" vorkommt. Das bedeutet, daß der Lernende erfassen und speichern muß, in welcher Weise oder in welchem Grad Wörter synonym sind (vgl. Abschn. 3.1.).

Als Hyponyme, Hyperonyme, Antonyme und Synonyme werden in der Regel solche einbezogen, die die gleiche Funktorenstruktur und somit die gleiche Valenz besitzen. Weiterhin müssen sie dem Kriterium entsprechen, in einem Text, der zur Vermittlung herangezogen wird, austauschbar zu sein.
Da die paradigmatischen Relationen keine ausreichende Erklärung der Wortbedeutung liefern, wird zur weiteren semantischen Differenzierung der Bedeutung der Inhalt der Leerstellen herangezogen. Angaben über die möglichen Relationspartner müssen konkretere Informationen beinhalten als die, die in der gegenwärtigen Beschreibung der Valenztheorie zu finden sind. Merkmale wie 'Hum', 'Abstr' oder 'Act' sind dem Lernenden für das Erfassen syntagmatischer semantischer Beziehungen wenig hilfreich (vgl. WÖRTERBUCH ZUR VALENZ UND DISTRIBUTION DEUTSCHER VERBEN 1980). Für die didaktische Bedeutungsbeschreibung, die wir als Teil eines noch weiterzuführenden Lernprozesses betrachten (vgl. Kap. 6), wird der Vorschlag unterbreitet, die Modifikatoren in Form eines Beispielsatzes zu illustrieren. Das Satzbeispiel ist dabei so zu wählen, daß es möglichst viel von der Spezifik der Bedeutung erkennen läßt. Da ein Satzbeispiel nicht alle Merkmale der Verbbedeutung verdeutlichen kann, sind weitere Beispiele in die Übungsphase einzubeziehen, die den Spielraum der Norm deutlich werden lassen. Dies erscheint insbesondere im Rahmen einer kommunikativen Orientierung der Lexikarbeit notwendig, die beim Wortschatzerwerb von Texten ausgeht. Denn Textbedeutungen aktualisieren mitunter nur einige Merkmale des Semems (vgl.Beispiel (6) Abschn.3.6.).

Um dies zu verdeutlichen, soll auf das Verb 'überreichen' zurückgegriffen werden. Folgende Sätze sind u.a. möglich:

(7) Der Rektor überreicht den Studenten die Diplome.

(8) Der Bürgermeister überreicht dem Gast Brot und Salz.

(9) Herr x überreicht Frau y eine Zeitung.

Wird davon ausgegangen, daß 'überreichen' ('geben' ⟨zeremoniell, feierlich⟩) eine Handlung beschreibt, die u.a. dadurch motiviert sein kann, daß besondere Objekte mit vermeintlich affektionalem Bezug für den Empfänger die Patiensstelle besetzen, so wird ein Äußerungsexemplar gebildet, das ohne zusätzliche Kontextinformationen verstanden werden kann, weil in diesem Satz alle notwendigen Informationen zur Identifikation der Satzbedeutung - siehe Beispiel (7) - vorhanden sind. Voraussetzung ist allerdings, daß die Objekte der Patiensstelle als solche identifiziert werden, die für den Hörer/Leser dieses Satzes als Objekte mit affektionalen Bezug für einen Empfänger anerkannt werden, d.h., daß die Wertzuschreibung überindividuell repräsentiert sein muß. Solche Objekte können z.B. 'Zeugnis', 'Urkunde', 'diplomatische Note' ect. sein.
Für den Lernenden, der durch die Relationspartner, in diesem Beispiel besonders die z-Stelle betreffend, Hypothesen bilden muß über die Klasse möglicher Leerstelleninhalte, gibt das Beispiel (7) oder ähnlich konstruierte eine kognitive Basis im Sinne der Invarianzbildung. Dabei können Interferenzen von Objekten der Klasse 'affektionaler Bezug zum Empfänger' oder 'für Empfänger wertvoll', 'handlich', die als Modifikatoren beschreibbar sind, durch muttersprachliche Kognition nicht ausgeschlossen werden. Das soll durch das Beispiel (8) angedeutet werden. Die semantische Information dieses Satzes ist zu erschließen, wenn der Hörer/Leser über ein entsprechendes Wissen des soziokulturellen Kontextes verfügt. Hat er

das Wissen nicht, ist es evtl. vorstellbar, daß er über die paradigmatische Information des Verbs

('überreichen' ≙ 'geben' ⟨feierlich⟩)

diesen Vorgang als Empfangsritus, Sitte oder ähnliches interpretiert. Das ist um so wahrscheinlicher, wenn er über ähnliche Erfahrungen oder entsprechende Wissensinhalte verfügt.

Beispiel (8) zeigt, daß ohne Verständnis der Situation die Bedeutung der Äußerung nicht genau zu identifizieren ist. Aus diesem Satz geht nicht hervor, warum der Vorgang des Gebens mit 'überreichen' beschrieben wird.

Der Äußerung (9) könnte z.B. ein situativer Kontext zugrunde gelegt werden, in dem das Objekt 'Zeitung' insofern zum Empfänger in einem affektionalen Bezug steht, weil darin eine ihn betreffende Veröffentlichung enthalten ist. Unter dieser Voraussetzung könnte die Wortwahl 'überreichen' motiviert werden.

Die Beispiele (7) - (9) zeigen, daß die Inanspruchnahme von Leerstellen und deren Inhalte auch durch den Situationskontext bestimmt wird (vgl. BONDZIO 1983, 295). Der Situationskontext kann auf der Ebene Satz, Teiltext oder Text realisiert werden. Das läßt die Schlußfolgerung zu, daß das Erfassen des kommunikativen Gehalts einer Äußerung für den Fremdsprachenlernenden vom Grad der Informationsdichte abhängt. Anders ausgedrückt, je mehr Ebenen zum Erfassen einer Information erschlossen werden müssen (siehe Beispiel (9)), desto schwieriger wird es, diese Information zu einem semantischen Kontext zu verdichten.

Wenn von der gedächtnispsychologischen Prämisse ausgegangen wird, daß der Erfolg der Wiedergewinnungsprozedur bei Reproduktionsanforderungen von der 'Ähnlichkeit' zwischen Speicherkode und Suchkode (J. HOFFMANN 1977,96)

abhängt, muß im Sinne dieses Diskussionszusammenhanges eine didaktische Schlußfolgerung darin bestehen, solche Äußerungsexemplare zum Erfassen einer Verbbedeutung auszuwählen, die möglichst frei von zusätzlichen pragmatischen Aspekten funktionieren. Das bedeutet, im Rahmen von semantischen Valenzmodellen mit Satzkonstruktionen zu arbeiten, die eine Generalisierung der Klassen von Relationspartnern auf der Basis konventionalisierter Kombinationen von Wortbedeutungen beim Lernenden ermöglichen. Als konventionalisierte Kombinationen von Wortbedeutungen sind Sätze zu verstehen, die durch typische Relationspartner ein hohes Maß an semantischen Merkmalen des Sememes als Systemgröße verdeutlichen (vgl.Abschn.3.6.).[14)]

Solche Kombinationen sind als effektive sprachliche Grundlagen für die Erfassung und Speicherung von Wortbedeutungen anzusehen. Sie dienen als kognitive Muster für das Verstehen nichtkonventionalisierter, durch zusätzliche pragmatische Bedingungen veränderter Bedeutungen, so wie sie in Lehrbuchtexten und authentischen Texten möglich sind.

Schwierigkeiten ergeben sich mitunter aus der Tatsache, daß konventionalisierte Kombinationen von Wortbedeutungen in dem oben diskutierten Sinne nicht immer in der Klasse der Relationspartner so zu beschränken sind, daß Muster entstehen wie im Falle 'überreichen'. So ist z.B. die Klasse der Objekte, die die z-Stelle des Verbs 'schenken' besetzen können, lediglich durch die semantische Implikation spezifiziert, daß man nur verschenken kann, was man als Eigentum besitzt.

Es wird vorgeschlagen, daß für entsprechende Semantisierungsbeispiele und Übungen zum Einprägen solche Objekte für die z-Stellenbesetzung ausgewählt werden, die landesübliche Geschenke im Zusammenhang mit einem konkreten Anlaß darstellen.

Treten Bedeutungsvariationen durch unterschiedliche Klassen von Relationspartnern auf, sind diese durch typische Satzbeispiele in die sich anschließende Übungsphase einzubeziehen.

Mit dem bisher Dargestellten wird versucht, Systemaspekte der Sprache mit Aspekten der Kommunikation beim Lernen von Bedeutungen zu verbinden.
Die didaktisierten Bedeutungsbeschreibungen werden auf S.93-95 dargestellt, da sie die Materialgrundlage der nachfolgenden empirischen Untersuchung sind. Auf der Basis statistisch auswertbarer Ergebnisse soll überprüft werden, ob die Reproduktionsleistung gesteigert werden kann, wenn in der hier vorgeschlagenen Weise die paradigmatischen Informationen mit typischen Äußerungsbeispielen beim Erklären neuer Verbbedeutungen in Zusammenhang gebracht werden.

5. Empirische Untersuchungen zur Effizienz der Vermittlung primärer Bedeutungen von Verben

5.1. Vorläufige Annahmen zur Beschaffenheit linguistisch und lernpsychologisch begründeter Bedeutungserklärungen

Die theoretisch begründeten Annahmen über die Ausbildung eines fremdsprachigen Lexemspeichers legen nahe, das interne Lexikon nicht als passiven Speicher, sondern als semantisch identifizierenden und strukturierenden Mechanismus aufzufassen, der zusammengehörende Mengen semantischer Einheiten auf syntagmatischer und paradigmatischer Ebene strukturiert und differenziert.

Für die linguistische Beschreibung dieses Vorganges wird die semantische Valenztheorie herangezogen, die davon ausgeht, daß syntaktische Oberflächenstrukturen Reflex logisch-semantischer Beziehungen sind. Die Anzahl der Leerstellen ist in diesem Sinne nicht nur eine syntaktische Erscheinung, sondern konstruiert auch verschiedene Bedeutungen. Die von dieser Annahme abgeleitete lerntheoretische Prämisse besteht darin, daß semantische Merkmalkomplexe und syntaktische Konstruktionsmöglichkeiten beim Bedeutungserwerb eine Einheit bilden. Auf dieser Basis wird das Lernen von Bedeutungen als Prozeß des Zuordnens einer neuen Wortbedeutung zu semantisch ähnlichen und des Erkennens der Spezifikation gegenüber bereits vorhandenen Lexikoneintragungen angesehen. Das impliziert Vergleichsgrößen auf paradigmatischer Ebene (z.B. aufgeben x y ≙ abschicken x y). Dieser Identifikationsprozeß gibt noch keine Informationen zur Abgrenzung der einen gegenüber der anderen Bedeutung. Zur weiteren Spezifikation dienen die Merkmale, die die potentiellen Ergänzungen liefern (z.B. aufgeben → Brief, Paket...
→ Ideen, Ideale...
→ Geist ...).

Daraus wird gefolgert, daß Regeln des Gebrauchs von Lexemen nur dann vom Lernenden zu erfassen sind, wenn Bedeutungen in systematisch variierenden syntaktischen Kombinationen dargestellt werden.
Für die Beschaffenheit von Semantisierungserklärungen im Fremdsprachenunterricht werden deshalb paradigmatische Vergleichsgrößen in Form eines Archisemems oder einer Archisememformel herangezogen, die die gleiche Leerstellenanzahl besitzt. Um Deduktionsprozesse hinsichtlich potentieller Leerstellenbesetzungen zu ermöglichen, soll ein Beispielsatz der Semantisierungsinformation angehören, dessen Oberflächenstruktur entweder den bereits gespeicherten Konzeptverbindungen entspricht oder die Verbindung zwischen dem Relationskonzept (Semem) und dem Gegenstandskonzept (Relationspartner) in zielsprachig typischer Weise deutlich macht. Die sprachpädagogische Effizienz einer derartigen begründeten Materialauswahl soll in folgendem empirisch nachgewiesen werden.

Werden durch die empirische Untersuchung signifikant positive Befunde erbracht, sollen diese Grundlage weiterer methodischer Überlegungen sein.

5.2. Ableitung von Untersuchungshypothesen

Die Ableitung von Untersuchungshypothesen stützt sich auf bereits vorliegende Untersuchungsergebnisse zum Lexikerwerb, speziell die Verben betreffend. Sie lassen sich in folgender Weise zusammenfassen:

1. Bedeutungen werden aus semantischen Kontexten erschlossen. Es können über die aktuellen Valenzpartner hinausgehende charakteristische syntagmatische Partner erfaßt werden. Die Valenzstruktur zeigt gleichzeitig grammatisch-syntaktische Realisierungsmöglichkeiten an (vgl. STRIETZ 1978, 148).

2. Die Identifikation einer Bedeutung kann erleichtert werden, wenn die zur Semantisierung herangezogene Bedeutungserklärung ein paradigmatisches Erklärungselement enthält, das eine allgemeinere Bedeutung in Form eines Archisememes aufweist, von dem man annehmen muß, daß es bereits gelernt wurde (vgl. STRIETZ 1978, 87).

Daran werden in der vorliegenden Arbeit weiterführende Überlegungen angeschlossen, die aus den in 5.1. noch einmal zusammenfassend skizzierten Erklärungsansätzen resultieren und in Form von Hypothesen die Grundlage für empirische Untersuchungen bilden:

1. Ein wesentlicher Teilprozeß des Lernens von Bedeutungen besteht darin, aus der Analyse konkreter Valenzpartner die Anzahl der Leerstellen und den semantischen Inhalt möglicher Klassen von Relationspartnern zu erfassen. Dazu muß eine systematische Auswahl von Satzbeispielen erfolgen.

2. Das Satzbeispiel muß für den Lernenden alle semantisch-syntaktischen Informationen enthalten, die eine Erschließung ohne kontextuelle Zusatzinformationen ermöglichen. Anders ausgedrückt, das Satzbeispiel repräsentiert das, was an anderer Stelle in dieser Arbeit als primäre Bedeutung eines Verblexems bezeichnet wird.

3. Die Leerstelleninhalte müssen so beschaffen sein, daß sie semantische Informationen über den Valenzträger zugänglich machen. Ebenso muß der Valenzträger semantische Informationen über mögliche Leerstelleninhalte liefern. Als Beispiele, die die Kognition begünstigen, werden solche Konstruktionen angesehen, die sowohl sensorische als auch kategoriale Gedächtnisrepräsentationen der Verbbedeutung im Zusammenhang mit prototypischen Objektklassen ermöglichen. Sie scheinen geeignet, eine Situation relativ geschlossen abzubilden.

5.3. Ziel der Untersuchung

Ziel der Untersuchung ist es, die theoretisch begründeten Kriterien für die Auswahl des Semantisierungsmaterials in ihrer Effizienz für das Erfassen und Einprägen zu überprüfen. [15)]

Untersucht wird die Reproduktionsleistung in Abhängigkeit von der Struktur des Sprachmaterials, die dem Fremdsprachenlernenden für das Erfassen und Einprägen von Lexembedeutungen vorgegeben wird. Die Reproduktionsleistung wird als Indiz für das Erfassen und Einprägen einer neuen fremdsprachigen Verbbedeutung gewertet.
Die Testbedingungen lassen nur eine Überprüfung kurzzeitiger Speicherung zu. Vorhersagen über längerfristige Behaltenseffekte sind nicht möglich.

Aus dem Charakter der Beschreibungsmethode der semantischen Valenztheorie, die zur didaktischen Bedeutungsbeschreibung herangezogen wird, folgt, "...daß solche Analysen und Beschreibungen nur im Zusammenhang eines Feldes erfolgen können" (BONDZIO 1982b, 137).
Es verbietet sich insofern die rein syntaktisch orientierte, in Lehrbüchern oft anzutreffende semantisch entleerte Form, z.B. 'schenken, jemandem, etwas', als Vergleichsgröße heranzuziehen. Verglichen werden soll die Reproduktionswahrscheinlichkeit folgender Varianten der Semantisierung:

Variante A - Beschrieben wird die gemeinsame Funktorenstruktur, die durch ein allgemeineres Verb vertreten wird, und die Bedeutungsdifferenzierung durch das Einbeziehen von Modifikatoren.
Charakteristische Relationspartner sind selbständig (ohne Instruktionen) zuzuordnen.

Variante B - Diese Variante geht davon aus, daß Modifikatoren einen zu hohen Abstraktionsgrad aufweisen; selbst wenn sie in eine Bedeutungsbe-

schreibung eingehen, dürfte mit Schwierigkeiten beim Erfassen der Wortbedeutung zu rechnen sein.

Die Bedeutung des Valenzträgers wird deshalb mit typischen Äußerungsbeispielen eingeführt, danach werden die paradigmatischen Informationen der Bedeutungsbeschreibung zusätzlich in der der Variante A entsprechenden Weise eingeführt. Zur Unterstützung der Klassifikationsleistung werden typische Relationspartner angegeben.

Erwartet wird eine höhere Reproduktionsleistung der Untersuchungsserien nach Variante B, also der Variante, die Informationen über semantische Verbindungen prototypischer Art enthält.

5.4. Darstellung des Materials

Herangezogen werden 11 Verben des 'geben'-Feldes. Beachtet wurde, daß sie als unbekannt vorausgesetzt werden können. Um dies zu kontrollieren, wurden die Versuchspersonen (Vpn) aufgefordert, mit dem Verb der Liste, das sie kennen, spontan einen Satz zu bilden. Nur in 6 Fällen von 56 konnte mit Vagheit das Verb 'schenken' im Satz verwendet werden, andere Verben waren gänzlich unbekannt. Das Verb 'schenken' wurde jedoch nicht vom Text ausgeschlossen. Damit wurde eine mögliche Fehlerquelle für die statistische Prüfung in Kauf genommen.

Die Auswahl konstituiert einen innersprachlichen Zusammenhang, der scheinbar im Widerspruch steht zu einer kommunikativen Orientierung der Lexikarbeit, wie sie z.B. von LÖSCHMANN (1984, 20-24) gefordert wird. Es stellt sich deshalb die Frage, ob eine Ordnung nach Orientierungsbereichen, also nach außersprachlichen Strukturkriterien, nicht angemessener gewesen wäre. Dazu muß gesagt werden,

daß die Auswahl nach Orientierungsbereichen im Sinne des angestrebten Zieles dieser Untersuchung keine Aussagen darüber ermöglicht, wie die Semantisierungsinformation beschaffen sein soll. Damit wird betont, daß es sich bei dem vorliegenden Material, das zunächst von zusätzlichen pragmatischen Bedingungen abstrahiert, nur um ein Untersuchungsparadigma handelt.

Während die Untersuchungsbedingungen in beiden Gruppen konstant gehalten werden, variiert die zur Semantisierung bestimmte Information.
Im Rahmen der Variante B wird der Bedeutungsbeschreibung ein konkretes Äußerungsbeispiel (Satz) vorangestellt und auf die typische Besetzung der z-Leerstelle verwiesen, ggf. werden auch typische Relationspartner der Akteur-(x)- und Empfänger-(y)-Leerstelle einbezogen, was sich bei der Semantisierung einiger Verben als notwendig erweist (aushändigen, bewilligen, vererben, schulden).

Variante A:

Verben		Bedeutungserklärung
1	überreichen	- geben, feierlich
2	überlassen	- etwas zur Disposition stellen
3	reichen	- geben mit der Hand, rituell
4	aushändigen	- geben, formell
5	anvertrauen	- geben zur Pflege, zum Schutz
6	bewilligen	- administrieren, daß y z haben kann
7	gönnen	- froh sein, daß y z hat
8	leihen	- geben auf Zeit
9	schenken	- geben mit Freude
10	vererben	- dokumentarisch fixiertes Schenken nach dem Tod von x
11	schulden	- x hat Obligation, z zurückzugeben

Variante B:

Verben - Beispiel, Bedeutungserklärung,

1 überreichen - Der Rektor überreicht den Studenten die Diplome.
geben, feierlich
Objekte: Zeugnis(n), Urkunde(f)...

2 überlassen - Er überläßt einer Frau seinen Sitzplatz.
Er überläßt seinem Freund die Initiative.
etwas zur Disposition stellen
Objekte: Auto)n), Verantwortung(f)...

3 reichen - Die Stewardeß reicht den Passagieren Getränke.
geben mit der Hand, stil. gehoben
Objekte: Tee(m), Zigaretten(f)...

4 aushändigen - Der Beamte händigt dem Reisenden den Paß aus.
geben, formell
Objekte: Formular(n), persönliche Papiere(n)...

5 anvertrauen - Frau Müller vertraut der Nachbarin ihr Baby an.
geben zur Pflege, zum Schutz
Objekte: Schmuck(m), Geheimnis(n)...

6 bewilligen - Der Lehrer bewilligt den Schülern eine Pause.
administrieren, daß yz haben kann
Objekte: Urlaub(m), mehr Gehalt(n)...

7 gönnen
- Ich gönne meiner Kollegin die Ferienreise.
froh sein, daß yz hat
Objekte: den Erfolg(m), die interessante Arbeit(f).....

8 leihen
- Der Freund leiht mir sein Wörterbuch.
geben für begrenzte Zeit
Objekte: Kugelschreiber(m), Geld(n)...

9 schenken
- Herr x schenkt seiner Freundin eine Theaterkarte.
geben mit Freude, für immer
Objekte: Souvenir(n), Foto(n)...

10 vererben
- Der Vater vererbt dem Sohn das Haus.
dokumentarisch fixiertes Schenken nach dem Tod von x
Objekte: Besitz(m), Vermögen(n)...

11 schulden
- Er schuldet der Bank 3000 M.
x hat Obligation, z (zurück) zu geben
Objekte: Geld(n), ect. aber auch: Erklärung(f), Brief(m)

5.5. Beschreibung der Methode und des Verlaufs der Untersuchung

In die Untersuchung wurden 56 Versuchspersonen einbezogen, die Teilnehmer des Internationalen Hochschulferienkurses für Germanisten in der DDR waren. Die Gruppen waren in ihrer Zusammensetzung multinational. Über das soziale Gefüge der Teilnehmer und ihre Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache wurden keine Erhebungen angestellt. Die Gesamtzahl der Vpn rechnet sich aus Versuchen, die 1983 und 1984 durchgeführt wurden.

Die Stichprobenauswahl wurde vorgenommen auf der Basis eines Einstufungstests, erstellt von KORITZKY (1983) und Kollegen des Bereichs Deutsch als Fremdsprache der Sektion Germanistik der Humboldt-Universität Berlin, der primär dem Ziel dient, das unterschiedliche Sprachniveau der Teilnehmer des Hochschulferienkurses festzustellen, um sie in 12 verschiedenen Niveaugruppen nach unterschiedlichen Programmen zu unterrichten.
Der Einstufungstest, der nach Einschätzung der in den Kursen unterrichtenden Lehrer eine annähernd adäquate Zuordnung der Teilnehmer zu den verschiedenen Niveaustufen möglich macht, d.h. seiner praktischen Zweckbesetzung entspricht, kann Kriterien statistischer Prüfmethoden nicht standhalten. Für die hier angestrebten Untersuchungen kann er zur Bestimmung des Ausgangsniveaus genutzt werden. Zwei Gründe sind dafür ausschlaggebend:

1. Der Einstufungstest, der verschiedenen Seiten sprachlicher Kenntnisse überprüft, liefert die Möglichkeit einer Skalierung durch eine Punktvergabe in der Variationsbreite 0 - 156.

2. Die Punktvergabe erfolgt nach weitgehend einheitlichen Kriterien der Prüfer.

In die Untersuchung wurden Teilnehmer einbezogen, deren Punktergebnis eine Variationsbreite von 6 - 66 (1983) und von 17 - 66 (1984) aufweisen.
Damit stützt sich diese empirische Untersuchung auf das Niveau der Lernanfänger in der Fremdsprache Deutsch. Eine Begründung wurde dafür bereits im Abschn. 4.2. gegeben. Es wird davon ausgegangen, daß die Befunde auf das Niveau der in der Zielstellung genannten Zielgruppe - ausländische Germanistikstudenten - wenn auch modifiziert, übertragbar sind.
Die durch den Einstufungstest gewonnenen Daten wurden zur Bildung leistungshomogener Gruppen ausgewertet. Grundlage dafür waren ihre Mittelwerte. Die Konzentration von Leistungsextremen in einer Gruppe wurde vermieden.

Es ergab sich folgende Variationsbreite:

	1983		1984	
Gruppe	Variations-breite(Punkte)	Mittelwert	Variations-breite(Punkte)	Mittelwert
A	6 - 66	37,937	17 - 66	40,83
B	14 - 66	37,937	17 - 64	40,83

Zwei leistungsgleiche Gruppen wurden benötigt, um die äußeren Bedingungen konstant zu halten. Für die Gruppe A und B wurde jeweils ein Versuchsleiter bestimmt, so daß die Untersuchungen zum gleichen Zeitpunkt ablaufen konnten.

Die Untersuchungen[16] verliefen in mehreren Etappen:

1. Etappe: Vermittlung (Wortlaut der Instruktion)
"Sie lernen heute 11 Verben, die eine ähnliche Bedeutung haben wie das Verb 'geben'. Die Grundstruktur von 'geben' ist:

x macht y hat z
z.B. Ich gebe Dir das Buch.
Nom. Dat. Akk.

Diese Verben (Tafel) haben die gleiche grammatische Konstruktion."

Die Instruktion des Versuchsleiters wurde von einem Tafelbild unterstützt.
Nach anfänglich gleicher Instruktion für Gruppe A und B wurde danach mit den beschriebenen Varianten (siehe 5.4.) semantisiert. Die Semantisierungserklärung erschien an der Tafel. Die Vermittlungsphase betrug für beide Varianten 45 Minuten. Da die Realisierung der Variante B durch den größeren Umfang der Semantisierungsinformation zeitaufwendiger war, aber 45 Minuten nicht überschritt, wurde bei der Variante A die verbleibende Zeit zum selbständigen Lernen genutzt. Das Lernen in Gruppe A erfolgte ohne weitere Instruktionen.

2. Etappe: Komplettierungsaufgabe

Den Vpn wurden Kurztexte vorgelegt, die eine Situation relativ geschlossen darstellen. Die Verben waren ausgespart.
Die Vpn hatten die Aufgabe, die entsprechenden Verben einzusetzen. Jedes Verb durfte nur einmal verwendet werden. Die Semantisierungserklärungen standen zur Verfügung.
(Material siehe Anlage 1)

3. Etappe: Zuordnungsübung

Den Vpn wurden Substantive vorgelegt, die sie jeweils nur in einmaliger Verwendung den Verben als Objekte (z-Leerstelle) zuordnen sollten.
Folgende Substantive wurden vorgegeben:

die Kraft, die Frau, das Glück, die Antwort, das Fahrrad, das Konfekt, die Entscheidung, die Briefmarkensammlung, der Dank, die Ohrfeige, das Brot, die Wohnung, ein Präsent, der Koffer, die Zeitung, das Dokument, der Antrag, eine Idee.

Die Instruktion lautete:

"Verbinden Sie die Verben mit einem der Substantive, das Sie als mögliches Objekt ansehen, so daß man die Situation versteht.

z.B. Sie haben kein Buch? - Ich leihe Ihnen mein Buch."

Mit dieser Anforderung sollten Suchprozesse simuliert werden, die in ähnlicher Weise auch bei der Sprachproduktion ablaufen.
Bei der Auswahl der Substantive wurde davon ausgegangen, daß sie mit Hilfe des Wörterbuches erschlossen werden können und bei richtiger Zuordnung eine Situation relativ geschlossen darstellbar ist.

Die Zeit für die Zuordnungsübung betrug 12 Minuten. Die Semantisierungserklärungen waren nicht mehr zugänglich. Die Verben durften nicht im Wörterbuch gesucht werden.

5.6. Charakteristik der Datenauswertung und Darstellung der gewonnenen Ergebnisse

Um eine hohe Stichprobenanzahl zu erreichen, wurden die gewonnenen Daten der Jahre 1983 und 1984 zusammengefaßt. Das war möglich, weil die Versuchsbedingungen in beiden Jahren konstant waren. Die Mittelwerte ($\bar{x}$) der jeweiligen Kontrollbedingungen (Komplettierungsaufgabe/Zuordnungsaufgabe) von Variante A (≙ Gruppe A) und Variante B (≙ Gruppe B) wurden festgestellt. Daraus ergab sich:

Gruppe	Komplettierung	Zuordnung
A	$\bar{x} = 4,7$	$\bar{x} = 5,5$
B	$\bar{x} = 6,9$	$\bar{x} = 6,8$

Aus der Darstellung der Mittelwerte geht hervor, daß die Gruppe B, die nach der Semantisierungsvariante B lernte, eine höhere Reproduktionsleistung aufweist. Das gilt sowohl für die Komplettierungsaufgabe als auch für die Zuordnungsaufgabe. Durch die Einbeziehung statistischer Prüfverfahren wurde ermittelt, inwieweit die gewonnenen Kennwerte signifikant, d.h. überzufällig sind.
Deshalb bestand der nächste Schritt darin, die Mittelwertstreuung (S) zu berechnen, um auf der Basis der Gesamtmittelwertstreuung mittels t - Test die Mittelwertunterschiede auf Signifikanz zu prüfen.

Dabei ergaben sich folgende Werte:

	Komplettierung		Zuordnung	
Gruppe	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
A	4,7	2,7	5,5	2,6
B	6,9	2,5	6,8	2,9

Die Gesamtmittelwertstreuung betrug für die Komplettierungsaufgabe 2,6 und für die Zuordnungsaufgabe 2,75.

Die Verläßlichkeit der gewonnenen Daten zeigt sich wie folgt:

Komplettierungsaufgabe: $/t/ = \quad = 3{,}17$

$t \; 0{,}005;\, 56 = 2{,}68 \;\downarrow\; \alpha = 0{,}5\ \%$

Zuordnungsaufgabe: $/t/ \quad = 1{,}77$

$t \; 0{,}05;\, 56 = 1{,}67 \;\downarrow\; \alpha = 5\ \%$

(Die Basisdaten sind in der Anlage 2 dargestellt.)

5.7. Diskussion der Ergebnisse

In beiden Untersuchungen, der Komplettierungs- und der Zuordnungsaufgabe, wurde der Frage nachgegangen, welche Variante der Semantisierungserklärung eine höhere Reproduktionsleistung erbrachte. Die Hypothese, daß höhere Reproduktionsleistungen auf der Basis der Variante B zu erwarten sind, bestätigte sich bei beiden Untersuchungen. Es erwies sich, daß die Komplettierungsaufgabe nach der Semantisierungsinformation der Variante B höhere Mittelwerte zeigte ($\bar{x} = 6{,}9$ zu 4,7 der Gruppe A), dem eine Verläßlichkeit auf dem 0,5 %-Niveau zugrunde liegt, d.h., daß die Irrtumswahrscheinlichkeit $\alpha = 0{,}005$ beträgt und damit das Ergebnis hochsignifikant ist.

Das Ergebnis der Zuordnungsaufgabe bestätigt ebenfalls die Ausgangshypothese durch die verglichenen Mittelwerte ($\bar{x} = 5{,}5$ zu 6,8). Die Verläßlichkeit liegt auf dem 5 %-Niveau, was bedeutet, daß die Irrtumswahrscheinlichkeit $\alpha = 0{,}05$ beträgt, damit also signifikant ist.

Es bleibt zu fragen, wodurch die Unterschiede in beiden Untersuchungen zustande kommen. Es ist auffällig, daß bei der Komplettierungsaufgabe die Mittelwerte stärker abweichen zwischen beiden Gruppen als vergleichsweise zwischen den Werten, die die Zuordnungsaufgabe erbrachte.

Da die Untersuchungsmethode in erster Linie quantitative Kennwerte hervorbringt, muß mit Vorsicht an die Interpretation solcher qualitativer Zusammenhänge, wie sie die angesprochenen Differenzen darstellen, herangegangen werden. Zur Unterschiedlichkeit der Testergebnisse läßt sich annehmen, daß die Zuordnungsaufgabe eine Steigerung der Schwierigkeit gegenüber der Komplettierungsaufgabe darstellt und daß durch das Lösen der Komplettierungsaufgabe Lerneffekte eintraten, die Einfluß auf die nachfolgende Lösung der Zuordnungsaufgabe hatten.

Es erweist sich insgesamt als möglich, daß die Reproduktionsleistung, die hier nur im Rahmen kurzzeitiger Speicherung ermittelt wurde, gesteigert werden kann, wenn die Semantisierungsinformation von konkreten typischen Äußerungsbeispielen ausgeht. Anscheinend begünstigen Kenntnisse über mögliche typische Relationspartner das Erkennen der Verbbedeutung. Die Schlußfolgerung liegt nahe, daß prototypische semantische Relationen als eine Art Muster im Gedächtnis gespeichert werden. Die Zuordnung eines Relationspartners zu einer entsprechenden Verbbedeutung (oder umgekehrt) kann durch prototypische Muster gesteuert werden.

Die Ergebnisse zeigen in signifikanter Weise, daß Verbbedeutungen leichter zu erschließen sind und eingeprägt werden können, wenn typische Relationspartner eines Verbsemems Teil der Semantisierungsinformation sind.

Weiterführende Untersuchungen, die in dieser Arbeit nicht mehr vorgesehen sind, müssen die Behaltenseffekte langfristiger Speicherung überprüfen.

Zu überprüfen wäre weiterhin, ob das Erfassen prototypischer Relationspartner das Verstehen von übertragenen Bedeutungen oder von Methaphern begünstigt.

6. Außersprachliche und innersprachliche Aspekte beim Erfassen und Einprägen von Verbbedeutungen

6.1. Kommunikative Orientierung und semantisch-syntaktische Felder

Die im Kapitel 5 vorgenommene empirische Untersuchung hat in der semantischen Valenztheorie ihre linguistische Basis. Die Bedeutungsbeschreibung weist eine feldmäßige Determination auf. Das Lernen von Bedeutungen wird auf der Grundlage dieser Theorie als eine Einordnung eines neuen Verbsemems in eine Gruppe ähnlicher Bedeutungen betrachtet, die in der Regel eine gleiche Funktionsstruktur aufweisen und somit ein semantisch-syntaktisch strukturiertes Feld konstituieren. Der Feldtyp, der hier gemeint ist, ist paradigmatisch und syntagmatisch aufgebaut, d.h., es werden Sememe, also einzelne Bedeutungsvarianten der Verblexeme, in prototypischer Vorkommensweise zueinander in Beziehung gesetzt.

Mit dem Erfassen der semantischen Beziehungen zu anderen Bedeutungen dieses Feldes wird gleichzeitig das einer Gruppe von Bedeutungen zugrunde liegende grammatische Konstruktionsmodell erworben.

Die sich ergebende feldmäßige Strukturierung des internen Lexikons ist das angenommene, entsprechend theoretisch begründete und empirisch nachgewiesene Ergebnis der Lernprozesse.

Auf der Ebene des Satzes konnte die Effizienz prototypischer Satzmuster für das Erfassen und Einprägen von Verbbedeutungen dargestellt werden. Damit wurde auf linguistischer und gedächtnispsychologischer Basis die eingangs aufgeworfene Frage nach der Darstellung primärer Bedeutungen für den Wortschatzerwerb am Beispiel von Verbbedeutungen modelliert.

In diesem Abschnitt soll die Ebene des Satzes auf die Betrachtungsebene "Text" erweitert werden, um zu untersuchen, wie ein Lernkonzept beschaffen sein muß, in dem die in den vorangegangenen Kapiteln entwickelten Ansätze einer Strukturbeschreibung des Lexikons mit dem Funktionieren der Sprache in kommunikativen Zusammenhängen verbunden werden können.
Diese Erweiterung macht sich aus folgenden Gründen notwendig:

1. In der Unterrichtspraxis und im durchgeführten Test konnte beobachtet werden, daß sich innerhalb einer feldmäßigen Orientierungsgrundlage semantische Informationen beim Erfassen der Invariante eines Semems sowohl stützen als auch hemmen können. Es konnte im Rahmen dieser Arbeit kein experimentelles Paradigma erarbeitet werden, wodurch nachgewiesen werden kann, wann die feldmäßige Orientierung ihre Effizienz für das Erfassen neuer Bedeutungen verliert [17].
   Der Grad der Hemmung sowie des Sich-Stützens ähnlicher Bedeutungen beim Erfassen und Einprägen scheint einerseits abhängig zu sein von den bereits gespeicherten Bedeutungen eines Feldes, andererseits scheint der Prozeß, ähnliche Bedeutungen in ihren Unterschieden zu erfassen, auch motival gesteuert zu sein, wie jeder bewußte Lernprozeß. Das bedeutet, daß die Speicherung von semantisch ähnlichen Bedeutungen in starkem Maße beeinflußt ist von dem, was der Lernende als Gewinn an differenzierter Äußerungsmöglichkeit mehreren neu zu erwerbenden Bedeutungen zuschreibt, oder anders ausgedrückt: Die pädagogische Verabsolutierung innersprachlich ausgerichteter Operationen kann beim Lernen von Bedeutungen ebensowenig optimierend wirken, wie die Verabsolutierung außersprachlicher Aspekte wie Thema und Situation.
   Es kann demzufolge nur darum gehen, außersprachliche und innersprachliche Aspekte beim Wortschatzerwerb

zusammenzuführen. Dazu müssen über prototypische Satzmuster hinausgehende außersprachliche Zusammenhänge definiert und in ihrer Wirkung auf das Erfassen von Verbbedeutungen untersucht werden.

2. Im Abschnitt 4.3. wurde darauf verwiesen, daß die Inanspruchnahme von Leerstellen durch Klassen von Relationspartnern von mehreren außersprachlichen Faktoren abhängig ist. Es wurde in diesem Zusammenhang zunächst nur an Beispielen gezeigt, daß außersprachliche Faktoren zusätzliche, oft notwendige Beiträge zur eindeutigen semantischen Interpretation des Verbsememes liefern. Das macht einerseits deutlich, daß sich die aktuellen Bedeutungen erst in der jeweiligen kommunikativen Situation herausbilden, also auch nur auf dieser Ebene erfaßbar sind, andererseits muß davon ausgegangen werden, "... daß Wörter 'schon etwas mitbringen' wenn sie zur kommunikativen Verwendung gelangen" (SCHERNER 1984, 77).

   - Es muß erklärt werden, wie eine im Text aktualisierte Bedeutungsvariante eines Verblexems an der feldmäßigen Strukturierung des internen Lexikons beteiligt ist.
   - Weiterhin ist darzustellen, wie der Lernende zu einer Art Bedeutung gelangt, die nicht mehr unmittelbar einer singulären Situation zugehört, sondern gewissermaßen als "Abstraktionsprodukt" aus mehreren Verwendungszusammenhängen aufgefaßt werden kann (a.a.O., 81). Abstraktionen im kategorialen Sinn sind erst möglich durch das Verallgemeinern mehrerer Situationen (vgl. dazu Abschn. 3.2.).
   - Der aktuellen Bedeutung eines Verbs kann die primäre bzw. prototypische Bedeutung gegenübergestellt werden; es bleibt zu untersuchen, ob darüber hinaus noch andere Bedeutungsvarianten des Verblexems bewußt gemacht werden müssen.

6.2. Text und Textverstehen

Gehen wir von der Einheit "Text"aus, muß zunächst überprüft werden, wie Texte verstanden werden. In erster Annäherung wird mit"Textverstehen"der Prozeß gemeint, der es dem Leser ermöglicht, Bezüge innerhalb und zwischen Sachverhalten zu erfassen, das Identifizierte in vorhandene Erfahrungen einzuordnen und in einem solchen Grade zu verallgemeinern, daß es die Verfügbarkeit des Erfaßten für künftige Erfahrungen sichert (vgl. ROHRER 1978, 25-53).
Es wird angenommen, daß beim Prozeß des Textverstehens außer semantischem, d.h. im engeren Sinne sprachlichem Wissen, weitere Wissensbestände nichtsprachlicher Art herangezogen werden (vgl. VAN DIJK 1980, 184). Sind diese "weiteren Wissensbestände" ("Wissensrahmen" bei VAN DIJK) mit Wissen über mögliche Situationen die als Erfahrungen gespeichert sind, genau genug umrissen?

Einen Ansatz dieser Art findet man bei HERRMANN, der Situationen als "objektive Umgebungsbedingungen - als Reizkonstellation, Muster von "cues", "frames" annimmt, die der Mensch als kognitive Schemata von Situationsklassen gespeichert hat, und"... die durch aufgenommene Informationen aktiviert werden" (HERRMANN 1982, 51).

Werden standardisierte, schematisierte, häufig wiederkehrende Situationen (z.B. Essen im Restaurant - vgl. dazu EHLICH/REHBEIN 1972, 209-254) zur Grundlage der Vermittlung von bestimmten dazu notwendigen Lexemen gemacht, um adäquate Äußerungen zu verstehen und zu produzieren, reicht dieser von HERRMANN u.a. gebotene Ansatz aus. Aus der standardisierenden Situation ergeben sich hinreichende Bedingungen des Verstehens, auch wenn die fremdsprachige Kompetenz noch unzureichend entwikkelt ist.
Dieser an typischen Situationen orientierte Spracherwerb wird häufig auf der Anfängerstufe praktiziert.

Auf der Fortgeschrittenenstufe, z.B. bei der sprachpraktischen Ausbildung ausländischer Germanistikstudenten, ist es beim derzeitigen Forschungsstand nicht möglich, die Vielfalt der Situationen systematisch zu begrenzen und im Rahmen einer lerntheoretisch begründeten Schwierigkeitsprogression zu erweitern.
Deshalb wird in der Unterrichtspraxis auf dieser Stufe häufig mit authentischen Texten, das sind solche, die nicht für Sprachlernprozesse adaptiert sind, gearbeitet.

Linguistisch begründete Kriterien für deren Auswahl sind insgesamt noch zu unzureichend erbracht worden. Für das Lernen von Bedeutungen aus Texten ist die Erklärung der Kategorie "Situation", wie sie HERRMANN vornimmt, in den meisten Fällen zu undifferenziert, weil nur einigen Textsorten, sogenannten institutionalisierten Texten, standardisierte Situationen zugrunde gelegt werden können.

Für die anschließenden Erörterungen zum Erfassen von Wortbedeutungen aus Texten wurde ein feuilletonistischer Text ausgewählt.
Es wird davon ausgegangen, daß der Inhalt des ausgewählten Textes auf Interesse bei ausländischen Germanistikstudenten stößt, weil er an bestehendes Wissen anknüpft.

D I E W E I G E L

(1) Die Anforderungen der Weigel an ihre Mitarbeiter waren sehr hoch. (2) Sie forderte ihre Leute nicht selten bis zur Grenze ihrer Leistungsfähigkeit heraus. (3) Da sie sich selbst nicht schonte, gab es auch selten Widerspruch.
(4) Helene Weigel verfügte über die schöne Fähigkeit, Dienstliches mit Privatem zu vermengen. (5) Eigentlich war sie immer bei der Arbeit. (6) Auch wenn man sie am Wochenende in Buckow besuchte, um mit ihr Pilze zu sammeln, kam etwas für die Arbeit heraus, und wenn es der

Auftrag war, dafür zu sorgen, daß die Tische in der Theaterkantine wieder einmal blank zu scheuern wären. (7) Durch ihr Verhalten lud die Weigel alle, die mit ihr zu tun hatten, ein, die gemeinsame Aufgabe zu sehen und erfüllen zu helfen.

(8) Ich habe diese Tugenden der Weigel für heutige Leute beschrieben. (9) Damit die große Lebenskunst der Weigel zu eigener Lebenskunst anregen möge. (10) Natürlich richtet sich das gegen alle Bürokraten, die nur Teile einer Aufgabe und nicht mehr die Aufgabe sehen, also gegen Leute, die Initiativen vereiteln, statt sie freizusetzen. (11) Die Weigel hätte deren Verhalten verändert oder sie zum Teufel gejagt, weil sie Leute gern hatte.

WERNER HECHT
(Aus: "Ich hab Leute gern",
in "Das Magazin", 4/1980,
S. 10-13).

Der Text ermöglicht es, die aktualisierte Bedeutungsvariante eines Lexems in einem instrumentellen Zusammenhang darzustellen. "Instrumenteller Zusammenhang" wird unter Bezug auf HERRMANN so verstanden, daß der Schreiber Sachverhalte in unterschiedlicher Weise versprachlichen kann. Der Schreiber versucht es so zu sagen, daß der Leser "...ein für die Zielerreichung (die situationsspezifische Setzung eines Handlungsziels seiner Äußerung-M.P.) erwünschtes Partnerverhalten evoziert" (HERRMANN 1982, 25).

Unter einem Text wird demzufolge mit VIEHWEGER "...eine nach einem bestimmten Handlungsplan, d.h. einem dynamischen System von Handlungen und Operationen im Prozeß der sprachlich kommunikativen Tätigkeit des Menschen erfolgte Zuordnung von Bewußtseinsinhalten als Abbildern

von Sachverhalten der Wirklichkeit und Lautfolgen betrachtet" (VIEHWEGER 1978, 156). Diese handlungsorientierte Textdefinition VIEHWEGERs versucht, sprachliche Handlungen, die sich in Texten manifestieren, aus der Produzenten- wie Rezipientenperspektive darzustellen.

Es erhebt sich jedoch die Frage, ob "Verstehen" damit erklärt werden kann, daß der Leser den Handlungsplan des Schreibers nachvollzieht, um daraus die Handlungsziele desselben zu erkennen.

Diese Auffassung von Textverstehen wäre zu eng gefaßt, die Rezipientenleistung zu passiv beurteilt, da der Verstehensprozeß immer auch von bewertenden und affektiv-emotionalen Komponenten beeinflußt ist. Die Wirkung dieser Komponenten ist allerdings wenig erforscht (vgl. BALLSTAEDT u.a. 1981, 106).

Einer Bestimmung der Rezeptionshandlung durch S.J.SCHMIDT folgend, überträgt der Schreiber nicht lediglich Informationen an den Leser, sondern der Schreiber liefert dem Leser Signale, die konventionell geregelt sind und vom Leser dazu benutzt werden, durch ihre Einwirkung auf dessen eigenen Zustand seinen "kognitiven Bereich" zu orientieren. Das bedeutet, daß die Informationen vom adressierten Leser selbst aufgrund der vom Schreiber angebotenen Mitteilung erzeugt werden (vgl. S.J. SCHMIDT, entnommen bei SCHERNER 1984, 95).

Da die Entwicklung eines handlungstheoretischen Ansatzes bezogen auf Verstehensprozesse zur Zeit über sehr allgemeine Bestimmungen nicht hinausgeht, ist für die vorliegende Arbeit eine Begrenzung auf die Relationen sinnvoll, die beim Erfassen von Wortbedeutungen aus Texten wirksam werden. Es sollen im folgenden nur die Relationen dargestellt werden, die im Zusammenhang mit dem Lernen von Bedeutungen aus einem Text stehen. Einen praktikablen Zugang dafür findet sich bei SCHERNER (1984) in seinem

Modell des Textverstehens. Hier wird das Verstehen von Texten als die Herstellung verschiedener Relationen zu "Umfeldern" betrachtet (a.a.O., 68).
Diese Umfelder betreffen unterschiedliche, miteinander verbundene Ebenen des Textverstehens, die als "Horizont", "Situation", "Kontext" und "Sprachwissen" kategorisiert werden.
Das von SCHERNER vertretene Modell läßt sich an die im Abschnitt 3.5. und 3.6. sowie in den Kapiteln 4. und 5. entwickelten Positionen anschließen. Einer Präzision bedarf die Darstellung dieses Modells allerdings insofern, als es theoretisch nicht eindeutig die Abgrenzung zwischen den Begriffen "Horizont", "Situation" und "Kontext" vornimmt.

- Für die im Gedächtnis des Lernenden vorhandenen Wissensbestände kann der Begriff H o r i z o n t (e) stehen, wenn darunter das verstanden wird, was auf S. 63f. als "bereits gespeicherte Konzepte oder Konzeptverbindungen" bezeichnet wurde. Horizonte sind als Netzwerke beschreibbar.
  Funktionale Strukturelemente des Netzwerkes oder der Horizonte sind Propositionen. Sie stellen eine Verbindung zwischen Konzepten, genauer zwischen Prädikaten und Argumenten dar. Diese können als Abbilder situativer Ereignisse betrachtet werden, die entweder im Horizont (Netzwerk) gespeichert sind und somit diesen bestätigen oder sie werden als neues Wissen aufgenommen. Der Horizont wird erweitert und/oder umstrukturiert.
- Was SCHERNER als S i t u a t i o n bezeichnet, ist identisch mit dem auf S. 63f. verwendeten Begriff "Proposition". Der so interpretierte Begriff "Situation" kann eine Teilmenge der Horizonte sein oder durch die Aufnahme neuer Propositionen bzw. Situationen zur Teilmenge werden.

- Mit dem Begriff K o n t e x t wird die sprachliche Belegung der Situation (Proposition) durch ein Verbsemem mit entsprechenden Relationspartnern erfaßt.
- Horizonte oder Abbilder situativer Ereignisse können durch das S p r a c h w i s s e n aktiviert werden. Für die Darstellung des Lernens von Bedeutungen aus Texten soll hier das, was mit "Sprachwissen" bezeichnet wird, als Zuordnung von Denotaten zu sprachlichen Zeichen und als Wissen um deren syntagmatische und paradigmatische Relationen verstanden werden.

6.3. Textverstehen als Herstellen von Relationen zu außersprachlichen und innersprachlichen Wissensbeständen

6.3.1. Sprachwissen, Kontext und Situation

Das Zusammenwirken der verschiedenen Umfelder beim Lernen von Bedeutungen aus Texten soll auf der Grundlage des auf S. 106f. vorgestellten Textes analysiert werden.
Beim Rezipieren des Textes werden die in ihm enthaltenen Lexeme vom Leser mit denen seines Lexikons verglichen. Koordinaten des Vergleichs bilden dabei die syntagmatischen und paradigmatischen Beziehungen zwischen Wörtern im Gedächtnis, die Ausdruck eines bestimmten Sprachwissens sind.
Es ist anzunehmen, daß durch die Lernenden der hier untersuchten Zielgruppe einige Bedeutungen spontan aus dem Text erfaßt werden können, beispielsweise das Verbsemem 'verfügen über'.
Fehlt dem Fremdsprachenlernenden die Eintragung des Lexems 'verfügen über', kann der Satz: "Helene Weigel verfügte über die schöne Fähigkeit, Dienstliches mit Privatem zu vermengen", hypothetisch dennoch verstanden werden, wenn

dem Lexem durch die Kontextinformation der Relationspartner "Weigel... Fähigkeit" ein Archilexem bzw. Hyperonym zugeordnet werden kann.
Das Lexem 'Fähigkeit' setzt ein Lebewesen voraus, das diese besitzt, da Fähigkeiten Eigenschaften von Lebewesen sind, die sich in ihren Handlungen manifestieren. Sie sind dem Lebewesen zugehörig und repräsentieren somit eine Teil-von-Relation.
Einerseits bilden die grammatisch-syntaktischen sowie die semantisch-syntagmatischen Beziehungen eine Orientierung für solche Operationen, die in diesem konkreten Fall die Teil-von-Relation als Haben-Relation im Lexikon bereitstellt. So entstehen die Beziehungen von 'verfügen über', 'haben' oder ggf. 'besitzen' auf der Ebene dieses Satzes für den Fremdsprachenlernenden als Relation der Synonymie.

Bei dem auf der Basis spontaner Verstehensprozesse möglichen Lernergebnis kann nicht davon ausgegangen werden, daß die Bedeutung ausreichend gelernt ist. Das setzt Verallgemeinerungen hinsichtlich konventionalisierter Gebrauchsbedingungen voraus. Diese Art der Zuordnung des zunächst unbekannten Zeichens zu einer Bedeutung (vgl. Ausführungen zum spontanen Lernen in Abschn. 1.3.) ist zunächst vage, weil folgende Aspekte unklar bleiben, die durch entsprechende Lernhandlungen deutlich gemacht werden müssen:

1. Worin besteht der semantische Unterschied zwischen dem im Lexikon eingetragenen Zeichen 'haben' zu dem diesen Zeichen zugeordneten Semem 'verfügen über'?
2. Mit welchen anderen Relationspartnern kann 'verfügen über' auftreten?
3. Ist der semantische Unterschied zwischen 'haben' und 'verfügen über' gleichzeitig oder unter anderen Umständen eine stilistische Markierung und insofern an bestimmte Situationen gebunden?

rallgemeinert ist der Prozeß spontanen Lernens, der
r als Ausnahme betrachtet werden soll, ein Prozeß
r Herstellung folgender kognitiver Relationen:

) Die Herstellung der Relation zwischen einer unbekannten Bedeutung und bekannten Bedeutungen, die entweder allgemeiner oder ähnlich sind,

) die Herstellung der Relation zwischen dem unbekannten Zeichen und Relationspartnern.

rch das Herstellen der unter (a) und (b) genannten Retionen wird eine singuläre Situation im Bewußtsein des rnenden repräsentiert. Damit wird nahegelegt, daß das, s beim Lesen als Abbild einer konkreten Situation im wußtsein entsteht, das Resultat des erfaßten Kontextes nes Semems ist. Entgegen anderen Auffassungen zur Katerie "Situation" (vgl. HERRMANN, zit. auf S.*105*) wird er von einem reduzierten Situationsbegriff ausgegangen, "...das gemeinsame, durch den Text gegebene Wahrnehngsfeld der Kommunikationsteilnehmer" (SCHERNER 1984,67) zeichnet. Der Terminus "Kontext" bezeichnet im Sinne r hier vertretenen Auffassung nur die verbalisierten d textualisierten Relationen eines Semems. Er grenzt ch gegenüber weiter gefaßten Kontextbegriffen ab und int die im Satz gegebenen Relationspartner sowie die er den Satz hinausgehende Relation der textualisierten deutungskomponenten eines Semems.

hen wir von den Umfeldern "Sprachwissen", "aktueller ntext" und im Gedächtnis repräsentierte "Situation" s, die auf das Erfassen von Bedeutungen aus Texten nwirken, so eröffnet dies den Zugang dazu, die im xt aktualisierte Bedeutung zu variieren, indem wir n Kontext durch die Angabe typischer Relationspartner, s denen mögliche Klassen deduziert werden können, verdern. Durch die Veränderung des Kontextes verändert ch die Situation. Das soll an Beispielen illustriert rden:

(10)(a) Helene Weigel verfügt über die schöne Fähigkeit, Dienstliches mit Privatem zu vermengen.

- Bedeutung von 'haben' ist im hier monosemierten Semem 'verfügen über' zum Teil enthalten, schließt aber darüber hinaus die Modifikation ein, die für die weitere Textkonstitution die Versprachlichung solcher Inhalte notwendig macht, die verdeutlichen, wie jemand über seine Fähigkeiten verfügt, welchen Gebrauch er in praktischen Handlungen davon macht (vgl. Sätze (5), (6), (7)).

- Auf einen veränderten Kontext bezogen, kann das Verbsemem 'verfügen über' als stilistische Markierung, die eine sprachlich gehobenere Verwendung gegenüber dem Verb 'haben' anzeigt, angesehen werden. Implizit bleibt jedoch, daß 'verfügen über' eine größere Aktivität des Handlungsträgers (Agens) voraussetzt als 'haben'.

(10)(b) Die Prüfung zeigte, daß der Student über ein umfangreiches Wissen verfügt.

- Die unter (10)(a) dargelegte Modifikation von 'verfügen über' (< y verwenden oder einsetzen können >) ist durch das verwendete Tempus als bereits vollzogene Handlung kenntlich gemacht.

- 'haben' kann unter dieser Bedingung als umgangssprachliche Variante gelten, die Ausdruck einer geringeren Partnerdistanz sein kann.

(11)(a) Sie forderte ihre Leute nicht selten bis zur Grenze ihrer Leistungsfähigkeit heraus. Da sie sich selbst nicht schonte, gab es auch selten Widerspruch.

- Die hier realisierte Bedeutungsvariante von 'sich schonen' ist synonym zu 'sich nicht im erforderlichen Maß anstrengen'. Das bedeutet, daß diese Variante durch den Kontext, in dem sie gebraucht wird, negativ konnotiert ist.

- Mit anderen Relationspartnern, die wir als Kontext begreifen, kann die negative Konnotation aufgehoben werden.

(11)(b) Der Genesende muß sich noch schonen.

Die unter (a) aufgeführten Beispiele repräsentieren im Bewußtsein des Lernenden eine jeweils andere Situation als die unter (b) genannten.

Da in vorliegender Untersuchung Lernoperationen dargestellt werden sollen, die über spontane Lernprozesse hinausgehen, werden für das Lernen von Verbbedeutungen aus Texten folgende Schlußfolgerungen abgeleitet:

- Die im Text realisierten Verbsememe werden vom Lernenden mit den in seinem Sprachwissen gespeicherten verglichen. Da nicht immer zweifelsfrei zu entscheiden ist, ob die für diesen Vergleich notwendigen Eintragungen im im internen Lexikon des Lernenden vorhanden sind, muß diese Lernoperation durch eine entsprechende Auswahl und Bereitstellung von Feldpartnern gestützt werden. Diese sind bezüglich des Textes austauschbar. Mit Hilfe der Feldpartner kann der Lernende semantische Differenzierungen zwischen ähnlichen Verbbedeutungen erschließen.
- Das Erfassen des Kontextes (der Relationspartner) und die damit verbundene Repräsentation einer bestimmten Situation im Bewußtsein des Lesers ermöglicht die Erschließung der im Text aktualisierten Bedeutung.
- Durch die Veränderung der Klasse der Relationspartner verändern sich die im Gedächtnis abgebildeten Situationen. Der singulären Situation, in der die im Text aktualisierte Bedeutungsvariante steht, werden andere Situationen hinzugefügt.
  Aus dem Wechselspiel von Verstehen der im Text aktualisierten Bedeutung und ihrer Variation durch die Anwendung auf andere Kontexte wird das Bedeutungswissen gefestigt und erweitert.

- Der Lernende erfaßt damit eine Verbbedeutung, die nicht mehr unmittelbar einem Situationszusammenhang zugehört, sondern gewissermaßen als Abstraktionsprodukt betrachtet werden kann.

6.3.2. Horizonte als Verstehensvoraussetzung

Das Verstehen dieses Textes ist nicht allein abhängig vom Erfassen der in ihm versprachlichten Teile. Der Leser muß auch über ein bestimmtes Vorwissen verfügen, das im Text nicht versprachlicht wird.

Zum Beispiel:

(12) die Weigel - Frau von B. Brecht,
Schauspielerin,
langjährige Intendantin des
Berliner Ensembles.

Das Vorwissen bezeichnen wir mit SCHERNER (1984, 59-62) als "Horizonte der Kommunikationsteilnehmer". Dies sind Bewußtseinszustände der Kommunikationsteilnehmer. Sie werden angeregt durch die Entschlüsselung der im Text verwendeten Zeichen. Insofern sind außersprachliches und sprachliches Wissen nur bedingt, bezogen auf eine Äußerung, zu trennen. Ein großer Teil des außersprachlichen Wissens ist immer eng mit dem durch sprachliche Informationen gewonnenen Wissen verknüpft (vgl. VIEHWEGER 1977, 285). Wird aus Analysegründen der Versuch einer Trennung unternommen, geschieht es mit dem Ziel festzustellen, was beim fremdsprachenlernenden Rezipienten an außersprachlichem Wissen durch diesen konkreten Text vorausgesetzt wird, also für die rezipientenseitige Kohärenzbildung notwendig ist.

Demonstriert am Beispiel des ausgewählten Textes läßt sich folgendes feststellen:

Die Überschrift 'Die Weigel' aktiviert den Gesamthorizont eines Sachverhalts wie unter (12) beschrieben.

Die fokussierende Wirkung des Vorwissens, aktiviert durch das Thema, kann hier anhand des Textes differenziert dargestellt werden.

Der erste Satz des Textes grenzt durch den Leser bereitzustellende Wissensstrukturen auf 'Weigel - langjährige Intendatin des Berliner Ensembles' ein und schafft gleichzeitig die Erwartungshaltung beim Leser, neue Informationen über diesen Teil des Gesamthorizonts 'Weigel' zu erhalten.
Damit kommt dieser Art Vorwissen eine Orientierungs- und Steuerungsfunktion beim Verstehen zu. Verfügt der Leser nicht über diesen Horizont, ist anzunehmen, daß die Rezeption des Textes gestört ist, bzw. ein Vortext geliefert werden muß.
Diesen unter (12) bestimmten Horizont bei ausländischen Germanistikstudenten lediglich durch die Nennung des Namens (Weigel) zu aktivieren, wird für möglich erachtet.
Ein paralleles Beispiel aus dem Text, das ebenso wie (12) bekanntes Wissen voraussetzt, ist der Ortsname 'Buckow'.

Buckow - Wochenendhaus der Familie Brecht
- Ort der Erholung für Brecht und Weigel
- Ort, unweit von Berlin
- Buckower Elegien.

Weiterhin kann anhand der folgenden Sätze ((2) und (3)) festgestellt werden, daß durch den Text Wissen über Sachverhalte aktiviert wird, das hier nur zum Teil formuliert und explizit gemacht ist. Was implizit bleibt, sind beim Leser vorausgesetzte soziale Erfahrungen:

(13) - Wer Untergebene bis an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit fordert, hat mit Widerspruch zu rechnen.
- Schont sich der fordernde Leiter selbst nicht, ist unter Umständen der Widerspruch seitens der Untergebenen geringer.

Das Beispiel (13) zeigt, daß die in den Sätzen (2) und (3) gegebenen Informationen auf Wissen aufbauen, das im vorliegenden Fall sowohl sprachliches Wissen als auch Wissen über einen bestimmten sozialen Typ zwischenmenschlicher Beziehungen von Leitern zu Mitarbeitern und umgekehrt darstellt.
Für den Leser, der erfahren hat, daß Fragen der Autorität eines Leiters mit dessen Leistungseigenschaften zusammenhängen, um Mitarbeiter in dieser Weise fordern zu können, kann die Satzfolge aufschlußreich hinsichtlich des 'Leitungsstils' der Weigel sein.

Die Generalisierung einzelner im Text versprachlichter und durch den Horizont "hinzugedachter" Informationen zum 'Leitungsstil der Weigel' ist nach VAN DIJK (1980, 42) eine der möglichen Makrostrukturen [18] des Textes. Auf der Basis dieser Strukturbildungen sind gesprächsinizierende kommunikative Aufgaben formulierbar.

Alle übrigen im mittleren Textteil (Sätze (5)-(7)) enthaltenen Informationen können als Beispiel einer bestimmten'Art des Leitens' der Weigel betrachtet und eingeordnet werden. Verallgemeinert ausgedrückt: Der Horizont des Lesers wird bestätigt, erweitert und/oder umstrukturiert.

Die Aktivierung der Horizonte erfolgt, wie dieses Beispiel zeigt, auf der Basis des vorhandenen oder zu erwerbenden Sprachwissens. Hierbei können die im WDG (1980, 3289) gegebenen Worterklärungen nicht immer hilfreich sein.

'Sich schonen' ist in der im ausgewählten Text realisierten Bedeutungsvariante weder mit 'sich nicht überanstrengen' noch mit 'auf seine Gesunderhaltung bedacht sein' zu erklären. Diese Bedeutungsvariante von 'sich schonen' muß als 'sich nicht genügend anstrengen' paraphrasiert werden. Nur auf dieser Zuordnung einer Bedeutung zu einem bestimmten Abbild ist die Aktivierung des entsprechenden Horizonts möglich.

Betrachten wir Wortbedeutungen in kommunikativen Zusammenhängen unter dem Gesichtspunkt des Spracherwerbs, läßt sich die Trennung von Sachwissen, hier als Horizonte bezeichnet, und sprachlichem Wissen unterteilen in:

1. einzelsprachlich relevante Modifikation der Sememkomplexe, z.B. 'sich schonen'

   "Der Faulpelz schont sich" - x strengt sich nicht genügend an,

   "Der Genesende schont sich" - x darf sich nicht < mit Rücksicht auf seine Gesundheit > anstrengen.

2. Wissen, das ebenfalls mittels Sprache gespeichert wird, aber außereinzelsprachliche Erkenntnisse bzw. Kenntniselemente beinhaltet.

   "Sie fordert ihre Leute nicht selten bis zur Grenze ihrer Leistungsfähigkeit heraus."

ihre Leute	/	deren Leistungsfähigkeit
z.B. Schauspieler		z.B. darstellerische Fähigkeit
z.B. Regisseure		z.B. dramaturgische Fähigkeit
z.B. Bühnenarbeiter		z.B. technische Fähigkeit

ect.

Am Zustandekommen von Verstehensleistungen sind, das zeigt das Beispiel (13), beide Arten von Wissen beteiligt.

Die Differenzierung von sprachlichem und außersprachlichem Wissen bleibt dennoch insofern problematisch, als sprachliches Wissen gleichsam als "systemhaft gewordenes Sachwissen" (VIEHWEGER 1977, 286) in den Horizonten der Kommunikationsteilnehmer gespeichert wird.
Allerdings erlaubt uns diese Art der Differenzierung den auf S. 69 zitierten Präsuppositionsbegriff genauer zu fassen und hinsichtlich des fremdsprachigen Bedeutungserwerbs zu präzisieren.

Dabei wird ausgegangen von:

- Verstehensvoraussetzungen, die in relationalen Beziehungen des Sprachsystems verankert sind, d.h., das mit einer Äußerung implizierte, kann in Form von Aussagen durch die Veränderung des Kontextes und der Situation explizit und damit weiteren Analysen zugänglich gemacht werden,
- nichttextualisierten Verstehensvoraussetzungen, "die nicht allein auf die sprachliche Struktur einer Satzäußerung, sondern auch auf das Wirksamsein der Weltkenntnis eines Sprachbenutzers zurückgeführt werden können" (SCHERNER 1984, 182).

Im praktischen Sprachunterricht ist die Entwicklung beider Verstehensvoraussetzungen eng miteinander verbunden. Für die Übungsgestaltung ergibt sich auf der Fortgeschrittenenstufe die Konsequenz, die systemhaften Beziehungen des Sprachwissens im Rahmen einer kommunikativen Orientierung weiter auszubauen und zu festigen.

Die Modellierung der Relationen, die beim Lernen von Bedeutungen aus Texten wirksam werden bzw. wirksam gemacht werden müssen, hier als "Horizont", "Situation", "Kontext" und "Sprachwissen" bezeichnet, lassen eine Präzisierung des Terminus "kommunikative Orientierung" hinsichtlich des Erfassens und Einprägens neuer fremdsprachiger Bedeutungen zu. Unter kommunikativer Orientierung wird in diesem Sinne das Sichtbarmachen des Zusammenspiels zweier Seiten der Verbbedeutung verstanden, einerseits der Bedeutung als verallgemeinertes Abbild und andererseits ihr Gebrauch in sich verändernden Kontexten.

Die Veränderung des Kontextes sollte nicht willkürlich, d.h. durch den Lehrer bei entsprechenden Anforderungen an Bedeutungserklärungen intuitiv erfolgen, sondern muß im Rahmen unserer Zielstellung Möglichkeiten bieten,

solche Kontexte darzustellen und in die Planungsarbeit des Unterrichts einzubeziehen, die typische Klassen von Situationen aufzeigen (vgl. Abschn. 6.4.).

In der sprachlichen Kommunikation ist das Herstellen von Relationen zu bestimmten situativen Abbildern oder Horizonten im Gedächtnis an die Bedingungen gebunden, die im sprachlichen System liegen.

Aus der im Text vorliegenden geordneten Menge von Sprachzeichen, verbunden mit zusätzlichen Lerninstruktionen, muß der Fremdsprachenlernende Bedeutungsstrukturen erfassen, die auf neue Kommunikationsbedingungen anwendbar sind.

Aus den psychologischen und linguistischen Darlegungen in dieser Arbeit ist zu schließen, daß das Erfassen der Bedeutungsstrukturen lexikalischer Einheiten auf kognitive Differenzierungsprozesse verschiedener Systemrelationen zurückgeführt werden kann.

1. Die im Text aktualisierte Bedeutung wird mit einer allgemeineren, schon bekannten verglichen. Der Grad der Verallgemeinerung kann dabei sehr unterschiedlich ausfallen. Diese allgemeine Bedeutung ist in einer paraphrastischen Formel enthalten, die gleichzeitig die gemeinsame Funktorenstruktur mehrerer ähnlicher Bedeutungen charakterisiert.

   Z.B. erfüllen (Modell: x_{Nom} y_{Akk})

   - x macht, y wird einem Resultat zugeführt.

   Das syntaktische Modell grenzt die zum Lernen aus dem Text herausgelöste Bedeutung von anderen möglichen Bedeutungen ab.

   Z.B. erfüllen (Modell: x_{Nom} y_{Dat} z_{Akk})

   x macht, y hat z

   - Die z-Stelle kann mit folgenden Relationspartnern besetzt werden:
     Bitte, Forderung, Wunsch...

   Diese Bedeutung muß gesondert dargestellt werden.

2. Die zu vermittelnde Bedeutung wird in ein Feld ähnlicher Bedeutungen mit gemeinsamer Funktorenstruktur eingeordnet und verglichen. Es entsteht so eine Gruppe synonymischer Bedeutungen. Die Auswahl der Feldpartner muß lernpsychologischen Erwägungen entsprechen, die darin bestehen, daß Erscheinungen der Synonymie nicht nur Beziehungen des Systems sondern auch Beziehungen auf der Ebene der Kommunikation widerspiegeln sollen. Gefolgt wird bei der Auswahl der Feldpartner dem Kriterium der gegenseitigen Austauschbarkeit in dem von uns ausgewählten Text. Die mit dem Austausch von Lexemen verbundene Veränderung, ob auf der Inhalts- oder Ausdrucksebene, muß dem Lernenden bewußt gemacht werden. Das geschieht durch die Angabe von Veränderungen denotativer oder/und stilistischer Merkmale. Auch letztere sind als Gedächtniseintragungen notwendig.

Für sprachliche Belange schafft das Kriterium "Ersetzbarkeit", wie häufig in Sprachlehrbüchern praktiziert, generell keine ausreichende motivale Basis, diese Lexeme zu speichern.

Werden Bedeutungen im Fremdsprachenunterricht schlechthin als identische Größen angeboten, liegt die Gefahr nahe, daß der Lernende aus Gründen der Speicherökonomie jeweils nur eine Bedeutung speichert und sein sprachliches Verhalten restringiert (vgl. Abschn. 3.1.).

Im folgenden wird ein Beispiel gegeben für die Einordnung eines Verbsemems in ein Feld ähnlicher Bedeutungen mit gleicher Funktorenstruktur.

Funktorenstruktur: x macht, y wird einem Resultat zugeführt.

	x = Lebewesen oder funktionelles System	verweist explizit auf geistige Tätigkeit	verweist explizit auf das Resultat	betont den Weg zum Resultat
erfüllen	x	-	-	x
lösen	x	x	-	x
erledigen	x	-	x	-

Diese Matrix kann dem Lehrer zur Analyse der Bedeutungsähnlichkeit dienlich sein. Sie ist jedoch keine Lernstruktur.

Es wird deshalb vorgeschlagen, nicht alle Modifikatoren zur Darstellung des Unterschiedes zwischen Verblexemen heranzuziehen, sondern nur solche, die die Bedeutung am stärksten differenzieren. Z.B. Die Studenten erfüllen ihre Praktikumsaufgaben.

Der Schüler N. löst ein mathematisches Problem.

Monika hat noch eine private Angelegenheit zu erledigen.

x erfüllt y = x macht ⟨indem er zielgerichtet handelt⟩ y zu einem Resultat

x löst y = x macht ⟨durch geistige Tätigkeit⟩ y zu einem Resultat

x erledigt y = x macht, y ⟨wird zu Ende gebracht⟩

3. Durch protypische Relationspartner werden Situationsklassen bzw. konventionalisierte Bedeutungsvarianten der zu lernenden Bedeutung erfaßt.

Z.B. erfüllen (x, y) - x macht, y wird einem Resultat zugeführt

(a) x = Lebewesen oder funktionales System

x erfüllt eine Aufgabe, y resultiert aus eigenem oder fremden Antrieb

x erfüllt einen Auftrag, y soll einem Resultat zugeführt werden.

(b) x = Mensch oder Gruppe von Menschen

x erfüllt seine Pflicht

..... sein Versprechen, Vertrag, Verpflichtung, Plan ....

y = Erwartetes auf der Basis gesellschaftlicher Normen oder Konventionen

(c) x = Gegenstand

x erfüllt seinen Zweck

x ist in bezug auf einen nichtgenannten Sachverhalt dienlich.

x ist ein Instrument.

(d) y = Reflexivpronomen

x erfüllt sich

x ist Gedachtes.

x wird zur Realität

Wunsch, Traum, Prognose .....

Der Lernende hat die Aufgabe, aus den gegebenen Satzbeispielen die Klasse der Relationspartner und die damit einhergehende Bedeutungsveränderung zu beschreiben. Typische Relationspartner einer Klasse werden aus dem Gedächtnis reproduziert oder im Zusammenhang mit dem neuen Semem semantisiert.

6.4. Lernmodell zum Erwerb von Verbbedeutungen aus Texten

Auf der Grundlage bisheriger Erörterungen wird für das Lernen von Verbbedeutungen aus Texten folgendes Lernmodell vorgeschlagen.

1. Die im Text aktualisierte Bedeutung wird vom Lehrer oder durch dem Text angeschlossene Wortlisten erklärt. Die Bedeutungserklärung umfaßt folgende Elemente:

   - die Leerstellen des Verbsememe
   - die Zuordnung zu einem bekannten Hyperonym oder Archisemem
   - die Differenzierung zwischen der bekannten allgemeineren Bedeutung.
     Sie erfolgt anhand modifizierender semantischer Merkmale (Modifikatoren).
   - typische Relationspartner
     Sie werden anhand eines Musterbeispielsatzes gegeben.

2. Durch Übung wird die neue Bedeutung in ein paradigmatisches Feld von Bedeutungen gleicher Funktorenstruktur eingeordnet.
   Die Auswahl der einem Feld zuzuordnenden Verblexeme erfolgt prinzipiell nach dem Kriterium der Austauschbarkeit in dem Text, aus dem die zu lernenden Verben entnommen werden. Die Auswahl kann durch unterrichtsmethodische Gesichtspunkte variiert werden. So können semantische Felder in der hier vorausgesetzten Art nach folgenden Prinzipien aufgebaut werden.

2.1. Nach dem Prinzip der Bekanntheit der Verben gleicher Funktorenstruktur:

   z.B. haben, besitzen, verfügen.

2.2. Nach dem Prinzip der Synonymie: Der hier zugrunde gelegte Synonymiebegriff wurde S. 121 dargestellt.

Z.B. herausfordern, provozieren, reizen.

2.3. Nach dem Prinzip großer semantischer Distanzierung:

Z.B. überreichen, zustecken, überlassen.

2.4. Nach dem Prinzip der Antonymie:

Z.B. Initiative vereiteln - freisetzen
Initiative unterdrücken - fördern.

2.5. Nach dem Prinzip der Intensitätsstaffelung:

Z.B. wischen, scheuern, schrubben.

2.6. Nach dem Prinzip stilistischer Markiertheit:

Z.B. x kommt bei y heraus ⟨umg.⟩ Was kommt dabei heraus?

x entsteht aus y ⟨normal⟩ Was entsteht daraus?

x erwächst aus y ⟨gehoben⟩ Was erwächst daraus?

3. Durch Übungen werden Bedeutungsvarianten erfaßt. Zu diesem Zweck werden die Leerstellen mit prototypischen Relationspartnern besetzt, aus denen einerseits Klassen von möglichen Relationspartnern deduziert werden können, andererseits werden damit Situationsklassen erfaßbar gemacht, in denen eine Bedeutungsvariante vorkommen kann (Beispiel Abschn. 6.5.).

6.5. Darstellung der zu lernenden Verbbedeutungen in Verbindung mit Lerninstruktionen

Im folgenden soll an einem Beispiel dargestellt werden, wie Verbbedeutungen anhand eines konkreten Textes (s.S. 106f.) erklärt und gelernt werden können.

Die Textrezeption ist mit einer Zielorientierung der Studenten zu verbinden, die außersprachliche und innersprachliche Zielaspekte des Lernprozesses deutlich macht.

Die im Text aktualisierte Verbbedeutung wird mit Hilfe der Bedeutungserklärung erschlossen, dem folgen verschiedene Übungsphasen.

Der innersprachliche Zielaspekt besteht in der semantischen Differenzierung ähnlicher Bedeutungen unterschiedlicher Verblexeme, die Teilfelder innerhalb einer Gruppe Verben gleicher Funktorenstruktur konstituieren. Um die intentionalen Aspekte der im Text aktualisierten Bedeutung zu erfassen, werden durch den Austausch mit den in Teilfeldern dargestellten Lexemen gleicher Funktorenstruktur Veränderungen der Satzbedeutung durch die Studenten beschrieben.

Beispiel: Helene Weigel verfügte über die schöne Fähigkeit, Dienstliches mit Privatem zu vermengen.

Helene Weigel verfügte über die schöne Fähigkeit, Dienstliches mit Privatem zu verbinden.

Die aus dem Bedeutungsvergleich innerhalb eines semantischen Teilfeldes gewonnene Einsicht in Bedeutungsdifferenzierungen innerhalb des Wortschatzes der Zielsprache ermöglicht es dem Lernenden, aus dem Gesagten Gemeintes zu rekonstruieren, indem er einen Zusammenhang herstellt zwischen der Situation (Proposition), der sprachlichen Belegung und den im Sprachsystem vorhandenen Möglichkeiten der Auswahl sprachlicher Einheiten für die Abbildung eines Sachverhaltes.

Die nächste Übungsphase ist auf das Erfassen und Einprägen verschiedener Bedeutungsvarianten des im Text gebrauchten Verblexems gerichtet. Durch typische Klassen von Relationspartnern werden primäre Bedeutungen dargestellt. Die Merkmale typischer Klassen von Relationspartnern sind anhand der in den Übungsparadigmata gegebenen

Beispiele zu deduzieren. Die so gewonnenen Abstraktionen können entsprechend unterrichtsmethodischer Zielstellungen durch die Zuordnung konkreter Relationspartner aus der metasprachlichen Ebene wieder auf die sprachliche Ebene transformiert werden.

Ein außersprachlicher Zielaspekt der Arbeit an diesem Textbeispiel könnte darin bestehen, daß die Studenten den Leitungsstil der Weigel charakterisieren und werten. Darauf wird von uns nicht näher eingegangen.

Unterrichtsversuche zeigen, daß zur Einführung einer derartigen Methode des Bedeutungserwerbs theoretische Grundkenntnisse über die semantische Valenztheorie bei den Studenten zu reaktivieren sind. Falls nicht auf theoretische Kenntnisse durch den Verlauf sprachwissenschaftlicher Fachveranstaltungen zurückgegriffen werden kann, ist eine einführende Erklärung zur Bedeutungsbeschreibung der semantischen Valenztheorie notwendig.

herausfordern zu (Modell: x_{Nom}, y_{Akk}, zu z_{Dat})

1. Bedeutungserklärung: x wirkt auf y durch Worte, Gesten, Taten ein

   y wird aktiv in bezug auf z

   Beispiel:
   Der Weltmeister fordert seine Gegner zum Wettkampf heraus.

2. Einordnen in ein semantisches Feld:

2.1. Der Weltmeister fordert seine Gegner zum Wettkampf heraus.

2.2. Der Schüler provoziert den Lehrer zu einer impulsiven Reaktion.

2.3. Die unpassenden Bemerkungen meiner Nachbarin reizen mich zum Widerspruch.

2.4. Die innerstädtischen Rekonstruktionsmaßnahmen regen die Bauleute zu neuen Überlegungen an.

- Analysieren Sie die Bedeutungsunterschiede:

x	fordert	y zu z heraus:	(s.o.)
x	provoziert	y zu z	: y wird veranlaßt, unbedacht zu reagieren, oft negativ konnotiert.
x	reizt	y zu z	: x löst ein Gefühl in y aus, in bezug auf z aktiv zu werden.
x	regt	y zu z an	: y wird interessiert, sich zu z zu verhalten.

- Erklärungen: Die y-Stelle kann unbesetzt bleiben, wenn aus den Relationspartnern der x- und z-Stelle erschlossen werden kann, auf wen die Handlung von x zielt.

Beispiel:

"Der Referent regt zu weiteren Überlegungen an."

Ebenso kann die z.Stelle unbesetzt bleiben, falls x und y zur semantischen Charakterisierung der Situation ausreichen.

Beispiel:

"Die Aufgabe reizt die Kollegen."

3. Erfassen typischer Bedeutungsvarianten von 'herausfordern zu'

3.1. Die schwierige Aufgabe fordert besonders die klugen Studenten heraus.

3.2. Der Lehrer fordert die Schüler zum schöpferischen Lernen heraus.

3.3. Die Kriegsgefahr fordert alle Menschen zum Kampf für den Frieden heraus.

- Bestimmen Sie die Klasse der Relationspartner!

x = Aufgabe, Problem ... y = belebt (Person, Sachverhalt) z = genauere Beschreibung der Aktivität

schonen (Modell: x_{Nom} y_{Akk})

1. Bedeutungserklärung: x behandelt y pfleglich

Beispiel:
Herr x schont seine Gesundheit.

2. Einordnen in ein semantisches Feld:

2.1. Herr x schont seine Gesundheit.

2.2. Herr x pflegt sein Äußeres.

2.3. Herr x pflegt seine Mutter.

- Analysieren Sie die Bedeutungsunterschiede:

x schont y : x behandelt y pfleglich.
x pflegt y : x behandelt y fürsorglich,
y = Gegenständliches

x betreut y, y = Lebewesen.

3. Erfassen typischer Bedeutungsvarianten von 'schonen':

Die Klasse der Relationspartner bestimmt die Modifikation des Merkmals 'pfleglich behandeln'

- Analysieren Sie die Bedeutungsunterschiede!

3.1. Herr x schont seine Nerven. (y = Körperfunktion)
→ x verhält sich nach bestimmten Regeln.

3.2. Herr x schont sein Auto. (y = Gegenstand)

→ x benutzt y wenig oder so, daß Beschädigungen vermieden werden.

3.3. Herr x schont seine Kollegin (y = Lebewesen)

→ x nimmt Rücksicht auf die Situation oder Konstitution, in der sich y befindet.

3.4. Herr x schont sich. (y ist mit x identisch)

→ x strengt sich nicht an, ruht sich aus.

Wird durch den Text oder die Besetzung der x-Stelle kein Grund verdeutlicht, warum sich x schont, wird das Verbsemem 'sich schonen' negativ konnotiert.

Beispiele:
Der Kranke muß sich schonen.

Das Resultat der Prüfung hat gezeigt, wie sehr sich der Student während des Semesters geschont hat.

verfügen über (Modell: x_{Nom}, y_{Akk})

1. Bedeutungserklärung: x hat y und macht von y Gebrauch.

Beispiel:
Einstein verfügte über viele Talente.

2. Einordnen in ein semantisches Feld:[19)]

x verfügt über y - kann y verwenden bzw. nutzen
x hat y - y ist Besitz oder Teil von x
x besitzt y - y ist Eigentum von x, expliziert juristisches Verhältnis von y zu x

3. Erfassen typischer Bedeutungsvarianten von 'verfügen über'

Herr N. verfügt über viele Bücher.

* Der Computer verfügt über mehrere Programme.

Die DDR verfügt über wenig Rohstoffquellen.

* Die Kaufhalle verfügt über ein breites Angebot.

- Bestimmen Sie die Klassen der Relationspartner!

x = belebt personifizierter Gegenstand

y = materielles oder geistiges Objekt

*) Der, der den Computer bedient, verfügt.....

Der, der in der Kaufhalle einkauft, verfügt.....

vermengen mit (Modell: x_{Nom}, $y1_{Akk}$, mit $y2_{Dat}$)

1. Bedeutungserklärung: x bringt y1 und y2 zusammen

- y2 kommt zur Grundmenge y1 hinzu

Beispiel:
Das Kind vermengt Erlebtes mit Erdachtem.

alternativ dazu:
vermengen (Modell: x_{Nom}, y1, y2 ... und yn_{Akk})

Bedeutungserklärung: x bringt y1 und y2 zusammen

- y1 ... und yn sind gleichberechtigte Größen.
- Mehr als zwei Teilmengen können zusammengebracht werden.

2. Einordnen in ein semantisches Feld:

2.1. Die Mutter vermengt Mehl, Zucker und Butter zu einem Teig.

2.2. Vor der Transfusion wird die Blutprobe des Spenders mit der des Empfängers vermischt.

2.3. Der Professor verbindet seine theoretischen Erörterungen mit praktischen Beispielen.

- Analysieren Sie die Bedeutungsunterschiede!

vermengen: akzentuiert die Unterschiedlichkeit der Teilmengen, Vorgang vollzieht sich unsystematisch,

vermischen: akzentuiert den Vorgang der Vereinigung, Vorgang vollzieht sich unsystematisch,

verbinden: y1 wird systematisch mit y2 zusammengebracht.

3. Erfassen typischer Bedeutungsvarianten von 'vermengen mit'

Der Dichter vermengt Tatsachen mit Fiktionen.

Der Referent vermengt verschiedene theoretische Ansätze, wodurch der Eindruck eklektizistischer Denkweise hervorgerufen wird.

Die Maschine vermengt Sand mit Zement, durch die Hinzugabe von Wasser entsteht Beton.

- Bestimmen Sie die Klassen der Relationspartner:

x = Mensch
Maschine

y = verschiedene Stoffe
verschiedene Sachverhalte.

herauskommen <umg> (Modell: x_{Nom} aus y_{Dat})

1. Bedeutungsbeschreibung: x entsteht aus y

Beispiel:
Der Vorschlag entstand aus mehreren Diskussionen.

Bei der Diskussion mit den Kollegen kam für alle ein Ergebnis heraus.

Bei der Verwendung des umgangsprachlichen Ausdrucks 'herauskommen' im Sinne der Entstehung eines Resultats wird die Präposition 'aus' durch die Präposition 'bei' ersetzt oder ggf. durch die Pronominaladverbien 'dabei' oder 'wobei' als Mittel der Textverknüpfung.

2. Einordnen in ein semantisches Feld:

2.1. Das Ergebnis entstand aus mehreren Verhandlungen.

2.2. Die guten Leistungen resultieren aus einer intensiven Vorbereitung.

2.3. Großes Leid erwuchs aus den Folgen des Krieges.

- Analysieren die die Bedeutungsunterschiede!

x entsteht aus y = ein Sachverhalt x geht aus dem Sachverhalt y hervor; akzentuiert den Prozeß

x erwächst aus y = 'wachsen' ist hier metaphorisch gebraucht,

betont die Ällmählichkeit des Entstehens

< gehoben >

x resultiert aus y = akzentuiert das Resultat.

3. Bedeutungsvarianten von 'herauskommen' ⟨umg⟩ in der Bedeutung von 'entstehen aus'

- Beschreiben Sie die Verbbedeutung mit einer Paraphrase!

3.1. Beim nochmaligen Überdenken der Aufgabe kam kein anderes Ergebnis heraus.

→ Es entstand kein verändertes Ergebnis.

3.2. Beim Arbeitseinsatz kam für alle Beteiligten ein nettes Sümmchen heraus.

→ Es entstand für alle ein finanzieller Gewinn.

Bei einer Übertragung in eine normalsprachliche Schicht (vgl. WDG 1980, 012) wird die Präposition 'bei' durch 'aus' oder 'durch' ersetzt.

- Bestimmen Sie die Klasse der Relationspartner:

x = Resultat, Ergebnis, Folge

y = Prozeß, Ursache

sorgen für (Modell: x_{Nom} für y_{Akk})

1. Bedeutungsbeschreibung: x handelt verantwortlich im Sinne von Lebewesen oder Sachen.

Beispiel:
x sorgt für seine Kinder.

x sorgt für Sauberkeit am Arbeitsplatz.

2. Einordnen in ein semantisches Feld:

2.1. Herr N. sorgt für den Lebensunterhalt der Familie.
2.2. Die Situation spricht für Verhandlungen zwischen den gegnerischen Parteien.
2.3. Fräulein M. arbeitet für ihr Studium.

- Analysieren Sie die Bedeutungsunterschiede:

x sorgt für y : x handelt <verantwortlich> im Sinne von y,

x spricht für y : x bestätigt die Notwendigkeit von y (= Sachverhalt),

x arbeitet für y : Ergebnis der Handlung von x kommt y zugute,

- Soll der Sachverhalt genauer charakterisiert werden, kann dies in einem Nebensatz geschehen. Die y-Stelle wird im Hauptsatz mit dem Pronominaladverb besetzt, der Nebensatz stellt den Sachverhalt dar.

Beispiel: Wir müssen dafür sorgen, daß der Unterricht pünktlich beginnt.

3. Erfassen typischer Bedeutungsvarianten von 'sorgen für':

- Die Handlung wird modifiziert durch die Klasse der Relationspartner, insbesondere der y-Stelle. Umschreiben Sie die mit dem Verbsemem 'sorgen für' verbundenen Tätigkeiten von x!

3.1. x sorgt für die Kinder der Nachbarin.

3.2. Der Lehrer sorgt für Abwechslung im Unterricht.

3.3. Der Theaterinspizient sorgt für einen reibungslosen Ablauf des Programms.

3.4. Der Staat sorgt für die Ausbildung der Jugend.

3.5. Mein Freund sorgt für die Musik zur Seminargruppenfete.

y = Lebewesen - sorgen für ≙ verschiedene Tätigkeiten im Sinne von:
aufpassen auf,
betreuen,
versorgen ...

y = Gegenstand - sorgen für ≙ herbeischaffen, besorgen ...

y = Sachverhalt - sorgen für ≙ spezifische Tätigkeiten z.B. organisieren, planen, leiten ...

- Bei der Besetzung der y-Stelle durch Lebewesen ist 'sorgen für' hyporonymisch gebraucht für verschiedene Tätigkeiten, bei der Besetzung der y-Stelle durch einen Gegenstand hingegen synonymisch für 'besorgen' u.ä.

sich richten gegen (Modell: x_{Nom} y_{Akk})

1. Bedeutungserklärung: x reagiert auf y als Ausdruck einer Gegenposition

   Beispiel:
   Der Zorn des Volkes richtet sich gegen seine Unterdrücker.

2. Einordnung in ein semantisches Feld:

2.1. Der Verdacht richtet sich gegen alle, die zur Tatzeit im Hause waren.

2.2. Der Lehrer wendet sich gegen jene, die ihre Aufgaben nur oberflächlich erfüllen.

2.3. Das chilenische Volk wehrt sich gegen die Übergriffe der Junta.

- Analysieren Sie die Bedeutungsunterschiede!

sich richten gegen - x reagiert auf y als Ausdruck einer Gegenposition

sich wenden gegen - x bewegt sich in Richtung einer Gegenposition zu y

sich wehren gegen - x leistet aktiven Widerstand

3. Erfassen typischer Relationspartner von 'sich richten gegen':

Die Kritik (.....) richtet sich gegen falsche Auffassungen.

Der Angriff (.....) richtet sich gegen die Angreifer.

Die Äußerung (.....) richtet sich gegen alle Bürokraten.

x = menschliche Reaktion als Resultat einer geistigen Handlung: Angriff, Aktion.....

= emotionale Reaktion: Zorn, Empörung.....

= Reaktion in Form sprachlicher Äußerungen: Meinung, Aufruf, Protest.....

y = Lebewesen oder Sachverhalt

vereiteln (Modell: x_{Nom} y_{Akk})

1. Bedeutungserklärung: x macht y unmöglich

Beispiel:
Durch das Eingreifen der Polizei wurde im letzten Moment ein Verbrechen vereitelt.

2. Einordnen in ein semantisches Feld:

2.1. Die Friedensbewegung will weitere Aufrüstungspläne vereiteln.

2.2. Wir müssen den Krieg mit allen Mitteln verhindern.

2.3. Wir müssen die aktuelle Kriegsgefahr abwehren.

- Analysieren Sie die Bedeutungsunterschiede folgender Lexeme!

vereiteln - x handelt bewußt und zielstrebig einem entstehenden Sachverhalt zuwider. Der Plan, der y zugrunde liegt, wird zerstört < gehoben > .

verhindern – x handelt bewußt oder unbewußt
y wird ein Hindernis entgegengesetzt
y = Sachverhalt.

abwehren – x verteidigt sich gegen y
x ist gegen y gerüstet y = Sachverhalt
y wird zeitweilig unmöglich gemacht.

3. Erfassen typischer Relationspartner von 'vereiteln'

3.1. Die Sicherheitskräfte vereitelten den Anschlag auf den Präsidenten.

3.2. Die schlechten Prüfungsergebnisse des Studenten vereitelten die Möglichkeit, ein Leistungsstipendium zu erhalten.

3.3. Die Verschlechterung seines Gesundheitszustandes vereitelt die Hoffnung des Patienten auf baldige Genesung.

- Bestimmen Sie die Klassen der Relationspartner!

x = Mensch
Sachverhalt

y = antizipiertes Resultat
Lebewesen

freisetzen (Modell: x_{Nom} y_{Akk})

1. Bedeutungserklärung: x bewirkt eine Ortsveränderung von y mit der Bewegungsrichtung von innen nach außen.

Beispiel:
Die Mutter nimmt die Küken aus dem Nest. Sie setzt sie frei.

'freisetzen' ist häufiger ein abstraktes Befördern.

Beispiel:
Die Regierung setzt durch eine Amnestie einige Gefangene frei.

2. Einordnen in ein semantisches Feld:

Die Verben 'freisetzen', 'freistellen' und 'freilegen' werden häufiger in Bedeutungen gebraucht, in denen das Merkmal 'Ortsveränderung' im Sinne einer qualitativen und/oder quantitativen Veränderung des Bewegungsträgers (y) modifiziert wird. Diese Sememe können einem semantischen Feld der Verben des abstrakten Beförderns zugeordnet werden, wobei der Grad der Abstraktion von der Besetzung der y-Stelle abhängt.

Z.B.: Gefangene freisetzen
Initiativen freisetzen

- Analysieren Sie die Bedeutungsunterschiede!

2. 1. Ein guter Leiter setzt die Initiativen seiner Mitarbeiter frei.

2. 2. Der Chirurg legt das Herz des Patienten frei.

2. 3. Der Direktor stellt zwei seiner Mitarbeiter frei.

freisetzen - x befördert y von innen nach außen,
y = Kräfte, Reserven ...

freilegen - x macht y sichtbar, indem x entfernt, was y bedeckt,
y = Inneres, Verborgenes: Menschliches Organ, Gefühle, Rohstoffe in der Erde.

3. Erfassen typischer Bedeutungsvarianten von 'freisetzen':

3. 1. Die Rationalisierung setzt Arbeitskräfte frei.
→ y ist nicht mehr an einen Sachverhalt gebunden, steht zur Verfügung

y = Reserven, finanzielle oder materielle Mittel
geistige oder körperliche Kräfte

x = Sachverhalt, Mensch.

3.2. Der Direktor setzt Initiativen bei seinen Mitarbeitern frei.

y = Vorhandenes

→ x macht es (als Administrator) möglich, daß das Vorhandene genutzt werden kann.

4. Wird 'freisetzen' als Semem des abstrakten Beförderns betrachtet, entsteht eine Beziehung zu einem Teilfeld von Bedeutungen, in dem der Machen-Funktor , d.h. die Art des Beförderns genauer beschrieben wird:

freisetzen	- x macht es möglich, daß y genutzt werden kann
	machen = allgemein
begünstigen	- x schafft günstige Bedingungen für y
fördern	- x ergreift Maßnahmen, damit y an Qualität und/oder Quantität zunimmt.

- Überprüfen Sie die Verbindbarkeit der Verben 'freisetzen', 'begünstigen' und 'fördern' mit folgenden Klassen von Relationspartnern!

  y = Mensch, gegenständliche Objekte, Sachverhalte

  Beschreiben Sie die Bedeutungsveränderungen, die damit einhergehen!

7. Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Die Untersuchungen dieser Arbeit verfolgen das Ziel, einen Beitrag zu leisten zur sprachpraktischen Ausbildung ausländischer Germanistikstudenten. Untersucht wird die Erweiterung und Festigung lexikalischer Kenntnisse im Zusammenhang mit der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten.
Im Ergebnis der Untersuchung wird eine Lernkonzeption vorgeschlagen, die von einer prinzipiellen Anerkennung des kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts ausgeht. Kommunikative Orientierung wird zunächst als ein allgemeines didaktisches Prinzip verstanden, das methodische Verfahren strukturiert. Für Untersuchungen zum Spracherwerb impliziert dies, beim Lernen von Bedeutungen von einer dialektischen Wechselbeziehung zwischen Sprachsystem und Sprachtätigkeit auszugehen. Der Terminus "kommunikative Orientierung" wird deshalb bezogen auf den Untersuchungsgegenstand, bezogen auf die entsprechende Zielgruppe und bezogen auf die Beschreibung des Zieles von Lernvorgängen konkretisiert und definiert.

Unter kommunikativer Orientierung wird im Sinne der Zielstellung dieser Arbeit das Erfassen und Einprägen zweier Seiten der Verbbedeutung verstanden. Der Lernende erfaßt einerseits den Gebrauch von Verbbedeutungen in sich verändernden Kontexten, andererseits erwirbt er die Bedeutung eines Verblexems als synchron relativ invariante, anteilmäßig vergesellschaftete durchschnittliche Widerspiegelung objektiver Sachverhalte mit den Mitteln der Fremdsprache.
Die zur Optimierung des Lexikerwerbs für die untersuchte Zielgruppe unterbreiteten Vorschläge gehen von der Tatsache aus, daß der Lernende bereits über einen zielsprachigen Wortschatz verfügt, der es ihm gestattet, an der fremdsprachigen Kommunikation so teilzunehmen, daß deren Ziele im wesentlichen erreicht werden.

Nicht selten sehen sich dadurch Sprachlehrer dem Problem gegenübergestellt, daß auf dieser Stufe die Entwicklung des Sprachniveaus stagniert. Der Lernende ist in der Lage, fehlende situations-, gegenstands- oder partneradäquate sprachliche Mittel zu kompensieren, indem er sie umschreibt oder sein sprachliches Verhalten restringiert, was notwendig zu einer Differenz zwischen Wirkungsabsichten, die er mit seinen Äußerungen verbindet, und der tatsächlichen Wirkung auf den muttersprachigen Kommunikationspartner führt. Dem kommt in gewisser Weise entgegen, daß die Methodik des Deutschen als Fremdsprache noch keine ausreichende Lernkonzeption entwickelt hat, die aus linguistischer Sicht Möglichkeiten der Schwierigkeitsprogression aufzeigt und vom Lerngegenstand aus begründet.

Dieser Mangel wird auch insofern offensichtlich, als die auf Textrezeption und -produktion orientierte Methodik auf wenig linguistisch determinierte Auswahlkriterien für Texte zurückgreifen kann. Ein Mangel, der auch in dieser Arbeit nicht aufgehoben werden kann.

Entsprechend der Zielstellung wird im Zuge der Entwicklung konkreter Vorschläge zur Arbeit am Wortschatz von Ein-Satz-Texten ausgegangen, da über das Verhältnis semantisch-syntaktischer Strukturen eines Satzes zur Realisierung einer Wortbedeutung wesentliche Grundannahmen vorliegen.

Wir sehen darin eine Möglichkeit, die derzeit mit der kommunikativen Orientierung des Sprachunterrichts verbundene Tendenz zur Vernachlässigung von Systemaspekten der Sprache beim Lernen von Bedeutungen zu begegnen.
Mit der Vernachlässigung des Systemaspekts im Fremdsprachenunterricht läßt sich das Lernen von Bedeutungen aus lerntheoretischer Sicht vorwiegend als spontanes Lernen beschreiben. Erfaßt wird vom Lernenden unter diesen Bedingungen vor allem die Bedeutung eines Lexems, die im Text aktualisiert wird. Um den Lexikerwerb in stärkerem Maße zu steuern und damit zu optimieren, wird dav n

ausgegangen, spontanes Lernen aus Texten weiterzuführen, indem Lernoperationen einbezogen werden, die Abstraktionen über Verbbedeutungen beim Lernenden begünstigen.

Dazu werden Befunde verschiedener Wissenschaftsdisziplinen aufeinander bezogen und im Hinblick auf unseren Untersuchungsgegenstand gewertet.
Aus Untersuchungen zu möglichen Lernstrategien erwachsener Fremdsprachenlernender wird geschlossen, daß durch spontan in Anwendung gebrachte Lernstrategien, die sich bereits in der Ontogenese des Muttersprachenerwerbs ausgebildet haben, fremdsprachige Zeichen teilweise in ihrer aktualisierten Bedeutung aus Kontexten erfaßt und Äußerungen somit verstanden werden können. Das Verstehen einer Äußerung ist nach der in dieser Arbeit vertretenen Auffassung nicht gleichzusetzen mit dem Erwerb der mit einem sprachlichen Zeichen verbundenen Bedeutungen. Das Lernen von Wortbedeutungen wird im Rahmen eines pädagogisch gesteuerten Prozesses bezüglich der hier untersuchten Zielgruppe weiter gefaßt. Es schließt die systematische Vermittlung und Aneignung von Bedeutungsvarianten eines Lexems ein. Ziel des Lernprozesses ist das Erfassen und Einprägen der logisch-semantischen Bedingungen, unter denen bestimmte Bedeutungen eines Lexems konstituiert werden. Diese Auffassung vom Lernen, die über die Primärzuordnung eines Semems zu einem fremdsprachigen Formativ hinausgeht, widerspiegelt sich terminologisch in dem von uns gewählten Begriff des Bedeutungserwerbs.

In diesem Zusammenhang ordnet sich das Ziel der vorliegenden Arbeit ein, das darin besteht, Lernoperationen und die dazu notwendige Auswahl sprachlichen Materials zu beschreiben. Ausgehend von einem im Text aktualisierten Semem soll dessen semantische Spezifikation gegenüber anderen ähnlichen Verbbedeutungen einsichtig gemacht und Abstraktionen über potentielle Kontexte beim Lernenden ermöglicht werden. Den Ausgangspunkt bildet dabei zunächst die Frage, wie neue fremdsprachige Bedeutungen effektiv erklärt und gelernt werden.

Zu diesem Zweck wird der Erklärungswert traditioneller Assoziationsexperimente zur Beschreibung von notwendigen Lernoperationen geprüft und gefolgert, daß nicht die Assoziate lerntheoretisch verallgemeinerbare Aussagen zutage fördern, sondern die objektiv realen Grundlagen untersucht werden müssen, die zu überindividuellen Verbindungen zwischen Gedächtnisinhalten führen.

Diese Untersuchung erfordert ein interdisziplinäres Herangehen.
Psychologische, linguistische und unterrichtsmethodische Erkenntnisse sind aufeinander zu beziehen und entsprechend der gesetzten Zielstellung zu überprüfen.
Im Hinblick auf die Entwicklung eines fremdsprachigen Lexemspeichers sind Strukturebenen der Organisation von Gedächtnisleistungen zu untersuchen, die auf der Ebene der Sprache die Frage aufwerfen, wie im Gedächtnis gespeicherte sprachliche Einheiten zu beschreiben sind. Dabei muß das Verhältnis, das Muttersprache und Fremdsprache bei der Entwicklung eines fremdsprachigen Lexemspeichers eingehen, berücksichtigt werden.
Auf der Prozeßebene müssen lerntheoretisch relevante Aussagen über psychologische Bedingungen beim Aufbau von Bedeutungsstrukturen gemacht werden, die Schlußfolgerungen über notwendige Lernoperationen zulassen.
Auf der Vermittlungsebene wird ausgehend von der Zielsetzung untersucht, wie das sprachliche Material beschaffen sein muß, das es ermöglicht, Bedeutungen in semantischen Kontexten zu erfassen und so zu verallgemeinern, daß es eingeprägt und in sich verändernden Kommunikationssituationen zur Anwendung gebracht werden kann. Unterrichtsmethodische Schritte sind festzulegen und zu begründen.

Die theoretischen und empirischen Untersuchungen dieser Arbeit erbringen folgende Resultate:

1. Ausgehend von der sich in der Praxis des Unterrichts zeigenden Tatsache, daß der Lernende immer dann, wenn eine adäquate spezifische fremdsprachige Verbbedeutung

entweder nur vage funktional-semantisch zugeordnet werden kann oder nicht vorhanden ist, auf einfache Bedeutungsstrukturen zurückgreift, schließt der Verfasser dieser Arbeit, daß die hierin sichtbar werdende intuitive Kompetenz des Lernenden auf einer hierarchischen Strukturierung des Wortgedächtnisses basiert. Die einfachen semantischen Einheiten werden auf linguistischer Ebene mit Primärfunktoren, die gleichzeitig auch Sememe sein können, oder Archisemenen beschrieben. Ihre Relevanz für zielsprachige Bedeutungserklärungen wird theoretisch und empirisch nachgewiesen. Sie werden als semantische Verbindungsstücke zwischen fremdsprachigen und muttersprachigen und zwischen vorhandenen fremdsprachigen Lexikoneintragungen angesehen.

Offensichtlich wird durch weitere Darlegungen, daß in linguistischen Beschreibungen von Bedeutungen noch nicht in ausreichendem Maße hierarchische Strukturen im Wortschatz untersucht wurden, so daß deren sprachpädagogische Nutzung nur zum Teil erfolgen kann bzw. Interimslösungen gefunden werden müssen.

2. Es wird festgestellt, daß der Aufbau eines fremdsprachigen Wortgedächtnisses determiniert ist durch Unterschiede und Gemeinsamkeiten der muttersprachigen zu fremdsprachigen Bedeutungen und in zunehmendem Maße durch den Aufbau der Bedeutungen von Wörtern innerhalb aufeinander bezogener Teilsysteme in der Fremdsprache, die als semantische Felder bezeichnet werden. Der Feldbegriff wird im Sinne der semantischen Valenztheorie BONDZIOs gebraucht.
Bei der von uns untersuchten Zielgruppe wird der Lexikerwerb als Ergebnis des weiteren Differenzierungsprozesses zwischen fremdsprachigen Wortbedeutungen angesehen.
Weiterhin werden Ergebnisse, die aus dem Vergleich mit der Ontogenese des Muttersprachenerwerbs resultieren, dahingehend gewertet, daß von einer allgemeinen kognitiven Bedingung des Spracherwerbs ausgegangen werden kann, die darin besteht, daß Bedeutungen zunächst situativ bzw.

handlungslogisch erfaßt und darauf aufbauend kategorial verglichen werden.

3. Die unter Punkt 2 formulierte Annahme wird mit Befunden der Gedächtnispsychologie in Beziehung gebracht, um den Gesichtspunkt der Teilidentität zwischen Muttersprachenerwerb und Fremdsprachenerwerb zu stützen.

   Aus gedächtnispsychologischen Befunden geht hervor, daß Relationen zwischen Begriffen primär Wahrnehmungseinheiten sind. Diese können, wenn sie im Gedächtnis gespeichert werden, netzartig verknüpfte Wissensstrukturen bilden, die wir als Horizont(e) des Kommunikationsteilnehmers bzw. Lernenden bezeichnen. Funktionale Strukturelemente des Horizonts sind Propositionen. Propositionen sind Verbindungen zwischen Konzepten, genauer, zwischen Gegenstandskonzepten (Argumenten) und Relationskonzepten (Prädikaten). Sie sind auf linguistischer Ebene in semantisch-syntaktischen Valenzbeziehungen formalisierbar. Davon wird abgeleitet, daß die Versprachlichung logischer Beziehungen objektiv-real existierender Zusammenhänge sich in Bedeutungen widerspiegelt, Bedeutungen also in Relationen zu anderen Bedeutungen beschrieben werden können. In Abgrenzung zu anderen Valenzauffassungen wird diese relationale Bindung von Wortbedeutungen als Eigenschaft der Bedeutung charakterisiert.

4. Das Erfassen von Bedeutungen wird als Klassifikationsleistung des Lernenden beschrieben. Die Bedeutung eines Wortes entsteht und entwickelt sich im Gedächtnis des Lernenden durch Klassifikationsleistungen zwischen Wortbedeutungen, d.h. durch ihre syntagmatische und paradigmatische Differenzierung zu anderen Lexikoneintragungen, so daß im Ergebnis des Lernprozesses paradigmatisch und syntagmatisch strukturierte semantische Felder im Wortgedächtnis angenommen werden können.

5. Mehrfach wurden bereits in anderen Arbeiten, die Spracherwerbsprozesse untersuchen, Aussagen gedächtnispsychologischer Modelle herangezogen, die die im Punkt 4 angenommene Strukturierung des Wortgedächtnisses stützen. Unberücksichtigt blieb bislang die Tatsache, daß diese Modelle lediglich Strukturen beschreiben, die als Ergebnisse von Lernprozessen wahrscheinlich sind. Unberücksichtigt blieb die Untersuchung lernrelevanter Komponenten, die zu Strukturbildungen im Gedächtnis führen. So konnten mittels gleicher psychologischer Grundaussagen sowohl unterrichtsmethodische Verabsolutierungen außersprachlicher Kriterien beim Wortschatzerwerb als auch rein auf das Sprachsystem bezogene methodische Verallgemeinerungen gestützt werden.

6. Ausgehend von der Annahme, daß propositionale Einheiten Strukturen im Gedächtnis konstituieren, die in ihrer paradigmatischen und syntagmatischen Relationalität beschreibbar sind, wird untersucht, unter welchen semantischen Bedingungen der Lernende Abstraktionen über Verbbedeutungen bilden kann.
   Im Ergebnis der Untersuchung, die sich auf Aussagen der Prototypentheorie stützt, wird festgestellt, daß sich lerneffektive Syntagmen auszeichnen lassen, die, über spontane Lernprozesse hinausgehend, primäre Bedeutungen für die Vermittlung neuer fremdsprachiger Sememe relevant machen.

7. Sie entsprechen auf psychologischer Ebene prototypischen Konzeptverbindungen, die entweder als interne schon vorhandene Propositionen gespeichert und somit Teil des Weltwissens sind oder prototypischen Konzeptverbindungen, die sich durch zielsprachige Belegungen entwickeln, wenn diese ein hohes Maß an semantischen Merkmalen eines Semems als Systemgröße in einen entsprechenden Aktualisierungszusammenhang einbringen.

Auf linguistischer Ebene bezeichnen wir primäre Bedeutungen als synchron relativ konventionalisierte Kombinationen von Wortbedeutungen in Sätzen.
Da Verben gleicher Leerstellenanzahl mit verschiedenen Klassen von Relationspartnern verbunden sein können und dadurch jeweils neue Bedeutungsvarianten konstituiert werden, wird die Bezeichnung "primäre Bedeutung" aus der Sicht des Sprachsystems auf alle Bedeutungsvarianten bezogen, die eine synchron relativ konventionalisierte Verbindung eines Verbsemems mit einer typischen Klasse von Relationspartnern darstellen.
Auf der Aneignungsebene ist die Bezeichnung "primäre Bedeutung" zusätzlich ontogenetisch determiniert. Im Rahmen der textorientierten Wortschatzvermittlung wird die im Text aktualisierte Bedeutung mit einer primären Bedeutung bei der zielsprachigen Semantisierung in Beziehung gebracht. Im weiteren gesteuerten Lernprozeß werden andere primäre Bedeutungen eines Verblexems als Bedeutungsvarianten dargestellt und vermittelt. Die aus synchroner Sicht relativ konventionalisierte Verbindung eines Verbsemems mit einem prototypischen Relationspartner wird als lerneffektiv angesehen, weil einerseits aus den semantischen Merkmalen der Relationspartner auf die Klasse potentieller Relationspartner geschlossen werden kann. Andererseits widerspiegelt die mit einer typischen Klasse von Relationspartnern besetzte Leerstelle eine synchron relativ invariante gesellschaftlich durchschnittliche Bedeutung eines Verbs.

8. Auf der Grundlage theoretischer Untersuchungen wird für die Semantisierung fremdsprachiger Bedeutungen vorgeschlagen, daß die Bedeutungserklärung folgende Elemente umfassen sollte:
   - die Leerstellen des Verbsemems,
   - die Zuordnung zu einem bekannten Hyperonym oder Archisemem,

- die Differenzierung zwischen der bekannten allgemeineren Bedeutung anhand modifizierender semantischer Merkmale,
- prototypische Relationspartner, die in einem Satzmuster gegeben werden.

9. In einem Test wird die Effizienz der im Punkt 8 beschriebenen Semantisierungsinformation hinsichtlich des Erfassens und Einprägens neuer Verbbedeutungen empirisch überprüft. Die Testergebnisse weisen signifikant aus, daß die Angaben über typische Relationspartner lernfördernd wirken.

10. Die auf der Analysebasis von Ein-Satz-Texten gewonnenen Erkenntnisse zur Strukturierung des internen Lexikons und zum lernabhängigen Aufbau von Bedeutungsstrukturen im Gedächtnis werden mit der Einheit Text in Beziehung gebracht, um zu untersuchen, welche Relationen beim Erfassen von Wortbedeutungen aus Texten wirksam werden. Im Ergebnis dieser Untersuchung erfolgt eine Modellierung kognitiver Relationen, die beim Erfassen von Bedeutungen aus Texten effizient sind. Sie werden als Relationen zu Horizonten, gespeicherten Situationen (Propositionen), semantischen Kontexten und bereits vorhandenem Sprachwissen beschrieben. Es wird versucht, sprachliches und außersprachliches Wissen zu differenzieren, um nachzuweisen, daß im Sprachunterricht nicht nur bereits gespeicherte muttersprachlich erworbene Wissensstrukturen fremdsprachig zu belegen sind, sondern daß das Herstellen von Relationen zu bestimmten situativen Abbildern oder Horizonten im Gedächtnis an Bedingungen gebunden ist, die im Sprachsystem liegen, so daß das Erfassen der Bedeutungsstrukturen lexikalischer Einheiten auf kognitive Differenzierungsprozesse verschiedener Systemrelationen zurückgeführt werden kann.

11. Davon abgeleitet wird ein Modell, daß über spontanes Lernen hinaus den Bedeutungserwerb als institutionalisierten Lernprozeß beschreibt. Das Erfassen einer im Text aktualisierten Bedeutung wird weitergeführt, indem mit Hilfe typischer semantischer Kontexte primäre Bedeutungen eines Verbsememes einbezogen werden. Es wird ein Lernalgorithmus vorgeschlagen, der die aus sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen gewonnenen theoretischen Kenntnisse der Germanistikstudenten einbezieht und sprachpraktisch nutzbar macht. Außerdem werden mit diesem Lernalgorithmus auch Verfahrenskenntnisse zum selbständigen Bedeutungserwerb vermittelt, die mechanische Lerngewohnheiten ablösen können. Wir gehen u.a. davon aus, daß die Analyse von Fehlertexten im Fremdsprachenunterricht durch derartige Verfahrenskenntnisse lerneffektiver gestaltet werden kann.
Unterrichtsmethodische Varianten der Kontrolle von Kenntnissen über Wortbedeutungen sind auf dieser Grundlage zu entwickeln.

12. Mit dem in dieser Arbeit vorgeschlagenen Lernkonzept erfolgt ein weiterer Schritt auf dem Wege der Lösung des Polysemieproblems bei Bedeutungserwerbsprozessen. Es wird ein innersprachlicher Zusammenhang dargestellt und lerntheoretisch begründet, der mehrere Bedeutungsvarianten eines Verblexems in der Weise erfaßt, daß der Lernende Bedeutungen als verallgemeinerte Abbilder von Sachverhalten auf Grund typischer Klassen von semantischen Kontexten differenzieren und einprägen kann.
Die durch Kontextelemente identifizierten Sememe gleicher Formative werden als selbständige Zeichen betrachtet, deren semantische Relationen mit Relationen gedächtnismäßiger Speicherung korrelieren.

13. Die für Bedeutungserwerbsprozesse beschriebenen Kombinationen von Verbsememen mit typischen Klassen von Relationspartnern müssen in weiterführenden Untersuchungen

auf Substantive und Adjektive bezogen werden. Es müssen in diesem Zusammenhang Präferenzen aufgedeckt werden, die aus einzelsprachlicher Sicht Kombinationen von Adjektiven mit Substantiven in typischer kommunikativer Verwendung aufzeigen (z.B. 'lieblich' als geschmackliche Charakterisierung für bestimmte Weine), um auch bei der Vermittlung solcher sprachlichen Einheiten über die in traditionellen Wortschatzlisten lediglich auf Nominationsfunktion der Wörter beschränkten Erklärung hinauszugehen.

14. Die vorliegenden Untersuchungen ordnen sich in aktuelle Forschungen ein, die von gesicherten linguistischen Erkenntnissen über das Verhältnis syntaktisch-semantischer Strukturen eines Satzes zur Realisierung von Wortbedeutungen ausgehen. Auf der Basis von Ein-Satz-Texten werden Prozesse des fremdsprachigen Bedeutungserwerbs beschrieben. In weiterführenden Untersuchungen, die vor allem linguistische Grundlagen betreffen, muß die Analysebasis auf die sprachliche Einheit Text als Grundeinheit der sprachlichen Kommunikation erweitert werden.

Mögliche Analyseschritte könnten, ausgehend von dem in dieser Arbeit verfolgten Ansatz, Untersuchungen sein, die Wortbedeutungen im Verhältnis zu Text-Isotopien beschreiben. Aus sprachpädagogischer Sicht sind solche Befunde von Interesse, die Verbsememe in ihrer wertenden Reflexion von Sachverhalten durch den Sprecher/Schreiber deutlich werden lassen, d.h. daß sichtbar zu machen ist, mit welchem sprachlichen Handlungsziel ein Sprecher/Schreiber aus dem Arsenal denotativ gleicher oder ähnlicher Bedeutungen auswählt, um über Gesagtes auch Gemeintes gegenüber einem Kommunikationspartner erschließbar zu machen.

Weiterhin ist zu untersuchen, wie durch Verbsememe das Thema eines Textes weitergeführt und gestützt wird.

Substantivische Sememe, die als Relationspartner von Verbsememen auftreten, sind als Träger von Topikrelationen darzustellen und für sprachpädagogische Verallgemeinerungen in bezug auf die Textproduktion aufzuarbeiten.
Eine systematische Annäherung an den Zusammenhang zwischen Wortschatzerwerb und der Befähigung zur ziel- und bedingungsadäquaten Textproduktion im Rahmen einer umfassenden Kommunikationsbefähigung mit den Mitteln der Zielsprache kann möglicherweise durch Untersuchungen zur Ermittlung von bevorzugt verwendeten Sememen bei der Konstituierung von Exemplaren weitgehend konventionalisierter Textsorten (von Aufforderungstexten, von Rezensionen wissenschaftlicher Publikationen usw.) erreicht werden.

Textlinguistische Ansätze, die zunehmend auch für den Fremdsprachenerwerb relevant werden, zeigen erste Resultate hinsichtlich der Beschreibung von textsortentypischen Handlungsmustern.
Dabei wird deutlich, daß Fragen der sprachlichen Repräsentation von subsidären oder dominierenden Handlungszielen in Texten noch weitgehend ausgeklammert bleiben und eine wesentliche Aufgabe textlinguistischer und systemgrammatischer Forschung folglich darin bestehen muß, Beziehungen zwischen Handlungsstrukturen und grammatischen Strukturen, zwischen kommunikativ-pragmatischen und syntaktisch-semantischen Einheiten aufzuhellen. Darin sehen wir eine Voraussetzung für ein tieferes Eindringen in das Gefüge von Bedingungen für die Auswahl sprachlichen Materials zum Erwerb einer Fremdsprache auf der Fortgeschrittenenstufe.

Anlage 1

Material der Komplettierungsaufgabe

Instruktion: Schreiben Sie den Text und komplettieren Sie die Sätze!

Verwenden Sie jedes Verb nur einmal

1. Frau x hat einen Hund, den sie sehr liebt. Leider muß sie ins Krankenhaus - ohne Hund natürlich. Sie möchte den Hund ihrer Freundin .....

2. Nach dem Ferienkurs werden den Teilnehmern Urkunden .....

3. Monika hat ihr Geld verloren. Zum Glück kann ihr Michael Geld .....

4. Monika will ihm das Geld nicht lange Zeit .....

5. Christel wohnt in Berlin. Ihre Eltern wohnen in Leipzig. Christels Mutter ist seit Tagen krank. Ihren Urlaub hat Christel schon gehabt, doch sie möchte ihre Mutter besuchen. Christels Chef ..... ihr einen Sonderurlaub.

6. B. ist bei Familie Müller eingeladen. Er ..... Frau Müller Blumen.

7. Nach dem Essen ..... Frau Müller immer Kaffee.

8. Peters Großvater hat ihm eine kleine Summe Geldes ..... . Dafür hat sich Peter viele Bücher gekauft. Sein Freund liest auch gern.

9. Peter ..... seinem Freund die Bücher zur Benutzung. Leider hatten beide gestern Streit.

10. Nun besteht Peter darauf, daß sein Freund ihm die Bücher .....

11. x hatte großen Erfolg, und wir ..... es ihm.

Anlage 2

Basisdaten der Auswertung des Testes

(Anzahl der richtigen Reproduktionen)

Ergebnisse 1983; n = 16

Komplettierungsaufgabe		Zuordnungsaufgabe	
Gruppe A	Gruppe B	Gruppe A	Gruppe B
7	8	6	4
1	4	4	6
5	2	5	10
5	9	5	5
8	7	5	10
5	8	6	7
5	10	10	9
4	11	6	6
7	9	5	4
10	8	7	6
4	8	5	6
10	10	6	11
3	3	10	4
6	4	9	9
5	9	7	10
2	7	10	7
$\bar{x}$ = 5,43	$\bar{x}$ = 7,31	$\bar{x}$ = 6,62	$\bar{x}$ = 7,12

Ergebnisse 1984; n = 12

Komplettierungsaufgabe		Zuordnungsaufgabe	
Gruppe A	Gruppe B	Gruppe A	Gruppe B
4	7	9	10
5	9	8	6
6	9	10	8
3	4	3	5
5	6	6	2
1	8	7	10
5	8	4	11
5	6	5	8
2	9	5	1
4	3	9	10
3	4	2	2
2	3	1	4
$\bar{x}$ = 3,75	$\bar{x}$ = 6,33	$\bar{x}$ = 5,75	$\bar{x}$ = 6,41

Anmerkungen

1) BIERWISCH geht davon aus, daß die gedankliche Einheit (konzeptuelle Einheit) "nicht notwendig an Strukturen der natürlichen Sprache gebunden sein muß" (1983, 63), was nach seiner Meinung insbesondere für den Spracherwerb nachweisbar ist. Auf der Basis seiner Analyse kommt er zu der Annahme, daß das konzeptuelle System und das lexikalische System einer Sprache sich nicht in direkter Weise entsprechen.
Damit folgt BIERWISCH der Korrelationshypothese von WATT (1970), in der die Asymetrie psychologischer Verarbeitungsprozesse zu Regeln der Grammatik hervorgehoben wird.

2) Die wenigen Untersuchungen, die sich natürlichen Bedingungen der Begriffsbildung zuwenden, sind auf einzelne Wortklassen beschränkt, meist auf Verben. Diese Experimente versuchen nachzuweisen, daß der Bedeutungserwerb von einem allgemeinen Verb zu Verben mit differenzierter Bedeutung verläuft. GENTNER (1978) nimmt folgende Reihenfolge an:

Reihenfolge	Verben	Bedeutungselemente
1	Geben Nehmen	Tun mit Ursache/Verursacher und der Folge eines Transfers (Besitzwechsel)
2	Tauschen Bezahlen	Tun, Ursache, Transfer (wie Geben, Nehmen) vollzogen als wechselseitige soziale Verpflichtung
3	Kaufen Verkaufen	Tun, Ursache, Transfer, Verpflichtung (wie Tauschen, Bezahlen), dazu der Charakter eines Vertrages als genereller Übereinkunft zur Umsetzung von Geld und Ware

(zit. bei SCHÖNPFLUG/SCHÖNPFLUG 1983, 143).

Ähnliche Hypothesen auf diesem Gebiet legen Untersuchungen von CLARK (1971 und 1972, zitiert bei BIERWISCH 1975, 132g.) nahe.
Experimentelle Befunde scheinen die Ausgangshypothese zu bestätigen, daß die Bedeutung komplexerer semantischer Strukturen später erworben wird als die weniger komplexe, einfache Einheit. Als Beispielmaterial dienen Dimensionsadjektive und Begriffe der Raum-Zeit-Relation. Es wird deutlich, daß die Komplexität der Struktur einer Bedeutung in einem direkten Verhältnis zur Dimensionscharakteristik der im Experiment geforderten Wortpaare steht. Zum Beispiel verlangen "l a n g" und "k u r z", ".. daß die Ausdehnung sich auf genau eine Achse bezieht und daß dies die Hauptachse des Objektes ist, h o c h und n i e d r i g verlangen ebenfalls eine Achse, die aber zugleich vertikal ist, g r o ß und k l e i n dagegen lassen Zahl und Lage der Achse offen" (BIERWISCH a.a.O.). Das Sprachverhalten von Kindern (4-5 1/2 Jahre) zeigt eine klare Tendenz zur Vereinfachung der Spezifizierung. Auf der Basis dieser Untersuchungsergebnisse gelangen die hier genannten Autoren zu der Schlußfolgerung, daß beim Erwerb neuer Wörter eine schrittweise Differenzierung von einfachen zu komplexeren semantischen Einheiten erfolgt.
Zu ähnlichen Schlußfolgerungen gelangt auch VAN MÖRBECK (1984, 94).

3) Ausgehend vom Netzwerkmodell (Ausführungen dazu sind im Abschnitt 3.4. zu finden) spricht B. KRAUSE(1981,138) in Zusammenhang mit der Analyse kognitiver Prozesse von einer Verstärkung oder Abschwächung von Teilstrukturen des aktivierten Gedächtnisbesitzes als Elimination und Hinzunahme von Knotenpunkten.

4) Ausgehend von der Prototypentheorie entwickeln ROSCH und Mitarbeiter eine Hierarchisierung von natürlichen Begriffen, denen eine Dreiteilung zugrunde liegt. Ihre Ergebnisse sind folgendermaßen zu interpretieren: Prototypen bilden in der Dreiteilung Grundbegriffe, von denen anzunehmen ist, daß sie in der Ontogenese zuerst erworben werden. Ober- und Unterbegriffe sind demzufolge abgeleitet, weil Oberbegriffe im Vergleich zu Grundbegriffen nur wenig differenzieren. Unterbegriffe weisen gegenüber Grundbegriffen einen Gewinn an Differenziertheit auf. Der Aufwand der Unterteilung ist nach einer freien Interpretation der Auffassung von ROSCH abhängig von der Präzision dessen, was der Sprecher an Intentionen zu verwirklichen gedenkt.

Alles in allem sei "... der Zuschnitt der Grundbegriffe für die meisten praktischen Zwecke am günstigsten bemessen" (SCHÖNPFLUG/SCHÖNPFLUG 1983, 135), z.B.

		M ö b e l		(Oberbegriff)
	Stuhl		Tisch	(Grundbegriffe)
Küchen-stuhl	Schaukel-stuhl	Eßtisch	Couch-tisch	(Unterbegriffe)

5) In seinen Untersuchungen hat HOFFMANN (1982a, 59) festgestellt, daß mit steigendem Abstraktionsgrad innerhalb hierarchischer Ordnungen "...der relativ abstrakteste noch sensorisch repräsentierte Begriff ... eine Sonderstellung einnimmt".
Zur Illustration führt er folgende Beispiele an (a.a.O.,58):

		Fahrzeug		- kategorial
(Primär-begriffe)	Auto		Boot	- sensorisch
	Wartburg	Trabant	Segel-boot / Ruder-boot	- sensorisch

6) Es muß an dieser Stelle darauf verwiesen werden, daß für nachfolgende Erörterungen der Begriff des "Wortfeldes" präzisiert werden muß. Ausgehend vom Valenzbegriff der semantischen Valenztheorie BONDZIOs wird der syntagmatisch-semantische Aspekt in die Feldkonstitution einbezogen. Entsprechend dieser Theorie wird bei der weiteren Verwendung des Begriffs "Feld" ein semantisches Feld gemeint, daß Sememe mit gleicher Funktorenstruktur erfaßt.

7) Aus den experimentellen Befunden von Reproduktionsleistungen, die zum einen auf der Basis innerbegrifflicher, zum anderen auf der Basis zwischenbegrifflicher Relationen zustande kommen, schließt VAN DER MEER (1979,182), daß schwach gebundene zwischenbegriffliche Relationen kognitiv überzufällig aufwendiger sind als schwach gebundene innerbegriffliche Relationen.

8) Ähnliche Probleme ergeben sich für den Lernenden bei der Erschließung von Wortbedeutungen aus Äußerungen, wenn Argumente eines Prädikats durch Aktantensätze (STARKE 1985, 65f.) realisiert werden.
Zum Beispiel:"Daß der Schüler seinen Klassenlehrer nicht grüßte,veranlaßte diesen, den Schüler zur Rede zu stellen"(vgl. a.a.O.).
Die Reaktionsangabe 'jemand oder etwas veranlaßt jemanden, etwas zu tun' reicht zur semantischen Identifikation nicht aus. Es müssen Relationspartner gefunden werden, die in prototypischer Weise die im Prädikatssemem enthaltene Grund-Folge-Beziehung für den Lernenden erfaßbar machen. Dabei muß in diesem Beispiel ein Aktantensatz als Infinitivgruppe in Kauf genommen werden.
Zum Beispiel: Der Regen veranlaßte mich, im Haus zu bleiben.

Generell ist zu beachten, daß Aktantensätze zusätzliche Instruktionen zur propositionalen Basis des Satzes liefern. Sie strukturieren das vorhandene Kenntnissystem neu, indem Sachverhalte als Bestandteile von Sachverhalten oder Relationen zwischen Sachverhalten dargestellt werden. Das bedeutet, daß diese kognitiven Operationen schon auf Sprach- und Sachkenntnis aufbauen (vgl. dazu LANG 1982, 81-83).

9) In der linguistischen Literatur ist die Beschreibung dessen, was man unter "Valenz" versteht, unterschiedlich.
HELBIG/SCHENKEL (1980, 11-24) nehmen eine syntaktische und semantische Beschreibung der Verbvalenz vor. Sie gehen bei der Bestimmung des Valenzbegriffs von einer primär syntaktischen Determination aus, die sie dann semantisch interpretieren. In der letzten Zeit setzt sich jedoch die Beschreibung der Valenzstruktur auf semantischer Basis stärker durch. So finden wir bei PASCH (1977, 1) und HELBIG (1982, 70) die Auffassung, daß Valenzeigenschaften eine Syntaktifizierung semantischer Beziehungen zwischen elementaren semantischen Einheiten sind. HELBIG (1982, 18) räumt ein, "daß isolierte, rein syntaktische Erklärungsversuche nicht ausreichen". Er lehnt aber weiterhin alle Versuche ab, zwischen der Syntaktifizierung sprachlicher Elemente und der semantischen Repräsentation eine direkte Vermittlung anzunehmen(vgl. a.a.O., 69).
Während das syntaktische Valenzmodell von HELBIG davon ausgeht, daß die Valenz eine syntagmatische Fähigkeit lexikalischer Einheiten ist, die erst später aus ihrer semantischen Komponentenstruktur in Konstituenten spezifiziert wird (vgl. HELBIG 1971, 35), zeigt das Modell der semantischen Valenztheorie eine größere Homogenität in seinem Erklärungsansatz. Es geht davon aus, daß

"syntaktische Regeln natürlicher Sprachen auf der Basis semantischer Strukturen operieren" (BONDZIO 1979, 20), d.h., daß die syntaktische Struktur durch die semantische prädeterminiert ist.

10) Das Isomophieproblem wird durch diese Annahme der semantischen Valenztheorie, daß ähnliche Bedeutungen auch ähnlich konstruiert werden, spezifiziert. "Zwischen Bedeutungstyp und Konstruktionsmodell besteht zwar keine vollständige Isomorphie (das verbietet der historische Charakter der Sprache), aber eine doch so weitgehende wechselseitige Abhängigkeit, daß in erheblichem Umfang einerseits von der Bedeutung her auf die Konstruktionsweise und andererseits von der Konstruktionsweise auf die Bedeutung geschlossen werden kann" (BONDZIO 1982b, 132).

11) Es muß in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, daß in einem Archilexem nicht der gesamte Inhalt des Feldes erfaßt werden kann. Es handelt sich hier vielmehr um eine Teil-Ganzes-Beziehung, so wie es bei Hyponym-Hyperonym-Relationen beschrieben werden kann.

Auf idealistische Positionen, die im Zusammenhang mit dem Feldbegriff auftreten, soll nicht weiter eingegangen werden, da sprachphilosophische Standpunkte, von denen in dieser Arbeit ausgegangen wird, bereits im Abschnitt 1.1. dargestellt wurden.

12) Einerseits geht FILLMORE von sogenannten Kasusrahmen aus, in die Klassen von Verben eingesetzt werden können, andererseits spricht er vom Rahmenindex der Verben (frame features). Mit BONDZIO (1979, 41) wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, daß es sich nicht um semantische Rollen in einzelnen Verbbedeutungen, sondern um Rollen in ganzen Klassen von Bedeutungen handelt.

13) PASCH weist darauf hin, daß "die Abstraktion von semantischen Kasus aus der Vielzahl der SK (semantische Komponentenstruktur - M.P.) von Funktoren ihre Berechtigung hat. Im Fremdsprachenunterricht, wo mit dem zu vermittelnden Vokabular auch Valenzangaben gemacht werden müssen..., ist es nicht möglich und auch nicht notwendig, Komponentenstrukturen, d.h. Konfigurationen der Bedeutungen der verzeichneten lexikalischen Einheiten aufzuführen, aus denen heraus die möglichen Aktanten dieser Einheiten angegeben werden" (PASCH 1977,17).

Folgende Beispiele werden (a.a.O.) von ihr angegeben:

deutsch: etwas (P) etwas (Q) substituieren
etwas (Q) durch etwas (P) ersetzen } äquivalent
französisch: substituer qch. (P) à qch. (Q)
remplacer qch. (Q) par qch. (P)

(Die Symbole für die unterschiedlichen semantischen Kasus sind hier willkürlich gewählt.)

Dieser Auffassung ist insofern zuzustimmen, als im Fremdsprachenunterricht in der Tat nicht alle möglichen Konfigurationen der Bedeutung bzw. mögliche Aktanten angegeben werden können. Allerdings ist die Reduktion der Angaben auf die Kasusrollen (siehe Beispiele) keine angemessene lerneffektive Maßnahme, um Bedeutungen zu erschließen, da Kasusrollen nur die Funktorenstruktur einer Bedeutung spezifizieren. Für das Lernen von Bedeutungen ist es notwendig, auch Merkmale möglicher Klassen von Relationspartnern zu kennen, um daraus Bedeutungsvarianten zu erschließen. Zur Illustration sei das Beispiel von S. 6 der vorliegenden Arbeit noch einmal aufgegriffen:

franz.: demander qch. à qn. - dt.: jemanden fragen nach (1)

jemanden bitten um (2)

Um welche Bedeutung es sich handelt, ist nur entscheidbar mit Hilfe der Informationen, die durch den Relationspartner gegeben werden.

(1) Il lui a demandé si elle viendrait.
Er hat ihn gefragt, ob sie kommt.

(2) Il lui a demandé son stilo.
Er hat ihn um seinen Stift gebeten.

Daraus ist zu schlußfolgern, daß die Klasse der potentiellen Relationspartner die semantischen Rollen der x-, y-Relationspartner festlegt.

(1) x (weiß nicht, ob sie kommt;
x vermutet, daß y über ein entsprechendes Wissen verfügt)

(2) x (hat nicht, braucht aber z), y (verfügt über z).

Wie dieses Beispiel zeigt, reicht das Wissen des Lernenden über die deutsche Entsprechung von 'demander qch à qn.' (fragen nach, bitten um) nicht aus, um eine Übertragung vom Französischen ins Deutsche vorzunehmen. Eine richtige Übertragung ist nur möglich anhand der Informationen, die die Relationspartner der entsprechenden Verbbedeutungen liefern. Das gilt nicht nur in bezug auf zu erwartende konfrontative Prozesse beim Erlernen fremdsprachiger Bedeutungen, die dem Lehrenden, der keine Kenntnisse der Muttersprache seiner Lernenden hat, nicht immer einsichtig sind, es gilt auch im Hinblick auf die zielsprachige Bedeutungsvermittlung.

14) KATZ (1977, 24) bezeichnet solche Sätze als Sätze mit einem "Nullkontext". Der Nullkontext ist in seinem Verständnis ein theoretisches Konstrukt, durch das Äußerungsbeispiele (Sätze) darstellbar werden, die durch keine zusätzlichen pragmatisch determinierten Zusammenhänge beeinflußt sind. In der Erklärung dessen,

was unter einem Nullkontext zu verstehen ist, zeigt sich zugleich auch das Problematische dieser Bezeichnung, das zur Auseinandersetzung veranlaßt. So meint PASCH dazu: "Es gibt für jede Äußerung mindestens einen situativen Kontext. Ich bin deshalb der Meinung, daß das, was KATZ im Sinn hat, besser als das Substrat interpretiert werden sollte, daß der Satz als Repräsentant einer Klasse, die nach grammatischen Regeln der Laut-Bedeutungs-Zuordnung konstituiert ist, zur illokutionären Kraft seiner Äußerung beisteuert. Dabei kann es Fälle geben, wo der Kontext keinen zusätzlichen spezifischen Beitrag zur illokutionären Kraft der Äußerung des Satzes leistet" (PASCH 1982, 150).
Diesem Einwand schließen wir uns an und gehen davon aus, daß der "Nullkontext" nur als Abstraktion verstanden werden kann. Erhebt man solche Abstraktionen jedoch zur Realität, gerät man mit CHOMSKY in die Gefahr, von einem idealen Sprecher/Hörer auszugehen.

15) Da das Einprägen fremdsprachiger Wortbedeutungen je nach dem Grad der Beherrschung einer Fremdsprache Ziel einer Lernhandlung (willkürliches Lernen) oder auch Teil einer komplexen Sprachhandlung (unwillkürliches Lernen) sein kann, wird in Anlehung an UTHESS/UTHESS (1978, 314) unter Einprägen die bewußte, absichtsvolle, durch pädagogische Maßnahmen gesteuerte Aufnahme und Wiedergabe von Wortbedeutungen zum Zwecke der Verfügbarkeit beim Verstehen und Produzieren von sprachlichen Äußerungen verstanden. Einprägen ist in dem hier verfolgten Sinn eine geistig-sprachliche Tätigkeit, bei der durch typische semantische Kontexte monosemierte und aktualisierte Wortbedeutungen verallgemeinert und in ein System des internen Lexikons eingeordnet werden, wodurch sich kognitive Strukturen verändern und festigen.

16) In der Psychologie wird diese Art der Untersuchung als "Methode der freien Reproduktion mit Hilfsinformationen" bezeichnet. Sie ist durch Untersuchungen von TULVING und THOMSON (1970, 255-262) bekannt geworden.

17) Das deckt sich mit psychologischen Aussagen. "Ähnliche Spuren assimilieren sich, verschmelzen ineinander und verlieren auf diese Weise ihre individuelle Identität. Solche Bereiche sind dann weniger gut durchstrukturiert, weniger gut gegliedert, enthalten wenig diskriminierbare Bestandteile" (LANDER 1977, 21). Der Begriff "Spur" ist hier hypothetisch im Sinne von psychologischen Zuständen und Vorgängen gemeint (vgl. a.a.O., 20).

18) VAN DIJK geht davon aus, daß mehrere Propositionen zu einer Struktur globaler Art zusammengefaßt werden können. "Die allgemeinste und globalste Makrostruktur des Gesamttextes" bezeichnet er als "Makrostruktur des Textes , während bestimmte Textteile jeweils ihre eigene Makrostruktur haben können". "Jede Makrostruktur muß dieselben Bedingungen für semantische Konnexion und Zusammenhang erfüllen wie die Makrostruktur-Ebenen: konditionale Zusammenhänge zwischen Propositionen, Identität zwischen Referenten usw." (1980, 42).

19) Die Besonderheit in dieser Gruppe besteht darin, daß die hier genannten Feldpartner nicht dem Konstruktionsfeld entsprechen. Auf Beispiele wie 'herrschen über' u.ä. , die dem gleichen Konstruktionsfeld angehören, wurde verzichtet, da sie der aus pädagogischen Gründen gesetzten Bedingung, im Text austauschbar zu sein, nicht Rechnung tragen. Insofern begegnen wir hier einer Ausnahme der im Abschn. 4. beschriebenen Regelhaftigkeit. Der Zusammenhang zu Übergangsfeldern, der hier in diesem Beispiel deutlich wird, ist noch zu wenig linguistisch untersucht (s. auch Anmerkung 10).

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

Agricola, Ch., Agricola, E.
(1977), Wörter und Gegenwörter, Antonyme der deutschen Sprache, Leipzig

Artjomov, W.A.
(1979), Die Einheit von Nachahmung und bewußtem Handeln im Fremdsprachenunterricht,
In: Fremdsprachenunterricht und Psychologie, hrsg. von B. Brandt, S. 7 - 18

Ballstaedt, S.P., Mandl, H., Schnotz, W., Tergan. S.O.
(1981) Texte verstehen, Texte gestalten, München, Wien, Baltimore

Beldjehem, Y.
(1984) Zur Effektivierung der Arbeit an Lexikkenntnissen im Deutschunterricht algerischer Deutschlehrerstudenten auf der Grundlage einer Fehleranalyse, Diss. A, Berlin

Bierwisch, M.
(1975) Psychologische Aspekte der Sprache.
In: Linguistische Studien,Reihe A, Arbeitsberichte, Berlin

(1982) Sprache als kognitives System - Thesen zur theoretischen Linguistik.
In: Deutsch als Fremdsprache, Heft 3, S.139 - 144

(1983) Semantische und konzeptuelle Repräsentation lexikalischer Einheiten.
In: Untersuchungen zur Semantik, studia grammatica XXII, Berlin, S. 61 - 99

Bondzio, W.
(1974) Zu einigen Aufgaben der Bedeutungsforschung aus syntaktischer Sicht.
In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, Heft 1-3, S. 42 - 51

(1976-78) Abriß der semantischen Valenztheorie als Grundlage der Syntax,
In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung,
Teil I : 1976,Heft 4, S. 354 - 363
Teil II : 1977,Heft 3, S. 261 - 273
Teil III : 1978,Heft 1, S. 34 - 50

(1979) Grundlagen eines valenzorientierten syntaktischen Modells, Maschinenmanuskript, Berlin

Bondzio, W.

(1980a) Skizze eines valenzorientierten syntaktischen Modells.
In: Zeitschrift für Germanistik Heft 2, Berlin, S. 133 - 145

(1980b) Neue Thesen zu lerntheoretischen Aspekten eines valenzorientierten syntaktischen Modells.
In: Wiss. Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Ges.-Sprachw. R. XXIX, Heft 3/4, S. 343 - 346

(1982a) Wortbedeutung und syntaktische Realisierungsmodelle - Materialien zur semantischen Valenztheorie (II).
In: Wiss. Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Ges.-Sprachw. R. XXXI, Heft 5, S. 573 - 578

(1982b) Valenz in der Lexikographie.
In: Wortschatzforschung heute, Aktuelle Probleme der Lexikologie und Lexikographie, Linguistische Studien, Hrsg. Agricola, E., Schildt,J., Viehweger,D., Leipzig 1982, S. 127 - 148

(1983) Über Sprachpragmatik und Wortbedeutung.
In: Linguistische Studien, Reihe A, Arbeitsberichte, Berlin, S. 292 - 299

Bondzio, W., Gollmer, B.

(1976) Wortbedeutungen und syntaktische Realisierungsmodelle - Materialien zur semantischen Valenztheorie.
In: Wiss. Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Ges.-Sprachw. R. XXV, Heft 6, S.699-706

Bower, G.H.

(1972) Mental imagery and associative learning.
In: Cognition in Learning and Memory,hrsg. von Gregg, L.W., New York, London, Sydney, Toronto, S. 51 - 88

Butzkamm, W.

(1977) Semantik und Semantisierung.
In: Linguistik und Didaktik, Heft 30, S. 101-119

Chafe, W.

(1976) Bedeutung und Sprachstruktur, Berlin

Chomsky, N.

(1970) Aspekte der Syntax-Theorie, Berlin

Clark, E.V.
(1972) On the childs acquisition of antonyms in two semantic fields.
In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, Heft 11, S. 750 - 758

Clauss, G., Ebener, H.
(1983) Grundlagen der Statistik für Psych., Pädag. u. Soziol. Berlin, 7. Auflage

Clauss, G.
(1984) Differenzielle Lernpsychologie, Berlin

Collins, A.M., Quillian, M.R.
(1969) Retrieval time from semantic memory.
In: Journal Verbal Learning and Verbal Behavior, Heft 8, S. 240 - 247

(1972) Experiments on semantic memory and language comprehension.
In: Cognition in learning and memory, hrsg. von Gregg, L.W., New York, S. 117 - 137

Cook, V.J.
(1982) Kategorisierung und das Erlernen einer Zweitsprache.
In: Thesen zum 1. Symposium der Fremdsprachenpsychologie, Karl-Marx-Universität, Leipzig, Herder-Institut, 14. - 15.10.1982 (unveröffentlicht)

Ehlich, K., Rehbein, J.
(1972) Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant.
In: Linguistische Pragmatik, hrsg. von Wunderlich, D., Frankfurt/M., S. 209 - 254

Engelkamp, J.
(1972) Über den Einfluß der semantischen Struktur auf die Verarbeitung von Sätzen,
Diss. A, Bochum

(1981) Sensorische und motorische Aspekte von Bedeutungen.
In: Zeitschrift für Semiotik, Bd. 3, S. 327 - 337

Engelkamp, J., Bock, M.
(1979) Textstrukturen aus sprechpsychologischer Sicht, Teil 2: Textmodelle. In: Folia Linguistica

Erdmann, K.O.
(1925) Die Bedeutung des Wortes, Leipzig, 4. Auflage

Esser, U.
(1982) Psychologische Interpretationsversuche linguistischer Fehler in der produktiven Fremdsprachenverwendung (Arbeitsstudie) Maschinenmanuskript, Leipzig

Fill, A.

(1980) Wortdurchsichtigkeit im Englischen. In: Innsbrucker Beiträge zur Sprachwissenschaft, Bd. 24, hrsg. von Meid, W., Innsbruck

Fillmore, C.J.

(1971) Plädoyer für Kasus. In: Kasustheorie, hrsg. von Abraham, W., Frankfurt/M., S. 1 - 118

Förster, U.

(1978) Zur berufsorientierten sprachpraktischen Ausbildung von Deutschlehrern. In: Deutsch als Fremdsprache, H. 4, S. 200 - 205

Frankenberg, B., Esser, U.

(1981) Vergleich semantischer und syntaktischer Rekodierungsprozesse in der Mutter- und Fremdsprache, Karl-Marx-Universität, Leipzig, (Arbeitsstudie) Maschinenmanuskript

Gagné, R.M.

(1969) Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover

Galperin, P.J.

(1967) Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, hrsg. von Hiebsch, H., Berlin

(1980) Zu Grundfragen der Psychologie, Köln

Gauger, A.

(1972) Durchsichtige Wörter, Heidelberg

Gentner, D.

(1978) Evidence for the psychological reality of semantic components: The verbs of possession. In: Exploration in cognition, hrsg. von Normann, D.A., Rumelhart, D.E., San Francisco, od. in: Strukturen des Wissens, Stuttgart, S. 213 - 247

Gliniorz, M.

(1980) Primäre Bedeutungen und Bedeutungstransformation. Versuch der Entwicklung eines deskriptiven und klassifikatorischen Modells anhand einer serbischen Kurzgeschichte. Diss. A, Bochum

Gollmer, B., Locke, U.

(1978) Untersuchungen zum Verhältnis von Semantik und Grammatik unter valenztheoretischem Aspekt, dargestellt an deutschen Verben mit einem Dativobjekt. Diss. A, Berlin

Greimas, A.J.

(1971) Strukturelle Semantik, Braunschweig

Grimm, H.
(1977) Psychologie der Sprachentwicklung, Bd. 1 und 2. In: Standards Psychologie, hrsg. von Herrmann, Th., Tack, W., Weinert, E., Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz

Grundfragen....
(1980) Einführung in die Grundfragen der Sprachwissenschaft, von einem Autorenkollektiv unter Ltg. von Bondzio, W., Leipzig

Grundzüge....
(1981) Grundzüge einer deutschen Grammatik, von einem Autorenkollektiv unter Ltg. von Heidolph, K.E., Flämig, W., Motsch, W., Berlin

Gülich, E.
(1977) Was sein muß, muß sein, Überlegungen zum Gemeinplatz und seine Verwendung. In: Bielefelder Papiere zur Linguistik und Literaturwissenschaft, Bielefeld

Günther, K.
(1968) Rationeller Russischunterricht durch systematische und zielstrebige Wortschatzarbeit, Berlin

Haase, A.
(1976) Angeborene Sprachstruktur versus Aneignung von Bedeutungen. Methodologische Untersuchungen zum Spracherwerb. Diss. A, Marburg

Harnisch, H.
(1980) Zum Tätigkeitsaspekt und Systemaspekt der Sprache. In: Potsdamer Forschung, Wiss. Schriftenreihe der PH Potsdam, Reihe A, Heft 5

Hartung, W.
(1976) Sprachliche Kommunikation und Gesellschaft hrsg. vom Autorenkollektiv unter Ltg. v. Hartung, W., Berlin, 2. unveränderte Auflage

(1982) Tätigkeitsorientierte Konzepte in der Linguistik. In: Zeitschrift für Germanistik, Heft 4, S. 389-401

Hecht, W.
(1980) Ich hab Leute gern. In: Das Magazin, Heft 4,S.10-13

Heger, K.
(1963) Homographie, Homonymie und Polysemie. In: Zeitschrift für Romanistische Philologie, Heft 79, S. 471 - 491

Heinemann,W.
(1984) Zur kontextualen Determiniertheit lexikalischer Einheiten. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, Heft 4, S. 471 - 489

Helbig, G.
(1971) Valenz, Bedeutung, Satzmodelle. In: Beiträge zur Valenztheorie, hrsg. von Helbig, G., Halle, S. 31 - 50

(1982) Valenz - Satzglieder - semantische Kasus - Satzmodelle, Leipzig

Helbig, G., Schenkel, W.
(1980) Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, Leipzig, 5. unveränderte Auflage

Herrmann, Th.
(1982) Sprechen und Situation, Berlin, Heidelberg, New York

Hoffmann, J.
(1977 Experimente und Hypothesen zur Kodierung und Speicherung verbaler Items im menschlichen Gedächtnis. In: Zur Psychologie des Gedächtnisses, hrsg. von Klix, F., Sydow, H., Berlin, S. 81 - 86

Hoffmann, J.
(1978) Struktur und Prozeßeigenschaft der menschlichen Gedächtnistätigkeit. Diss. B, Berlin

Hoffmann, J., Ziessler, M.
(1982a) Begriffe und ihre Merkmale. In: Zeitschrift für Psychologie, Heft 1, Leipzig, S. 46 - 77

Hoffmann, J.
(1982b) Das aktive Gedächtnis, Berlin

Hoffmann, J., Ziessler, Ch.
(1983) Objektidentifizierung in künstlichen Begriffshierarchien. In: Zeitschrift für Psychologie, Heft 2, Leipzig, S. 135 - 167

Hörmann, H.
(1967) Psychologie der Sprache, Berlin, Heidelberg,New York

Horstkotte, G.
(1978) Wortbedeutung und Kontext. Untersuchungen zur Theorie des semantischen Gedächtnisses. Diss. A, Berlin (West)

Hüllen, W.
(1972) Zur linguistischen Begründung fremdsprachiger Übungsformen. In: Linguistik und Didaktik, Heft 9, S. 32 - 41

Ihlenburg, K.-H.
(1983) Zum Problem der semantischen Identität synonymer lexikalischer Einheiten. In: Aus dem philosophischen Leben der DDR, Informationsbulletin 8/Teil III, S. 134 - 138

Katz, J.J., Fodor, J.A.
(1963) The Structure of Semantic Theory. In: Language 39, Heft 2, S. 170 - 210

Katz, J.J.
(1977) Propositional structure and illocutionary force. A study of the contribution of sentence meaning to speech acts, Hassocks, Sussex

Kelling, I.
(1979) Probleme des Sprachunterrichts ausländischer Deutschlehrerstudenten in der DDR unter dem Aspekt der zieldeterminierten Planung - ein Beitrag zur Theorie und Praxis der Erarbeitung von Lehrmaterialien. Diss. B, Berlin

Klix, F.
(1976) Psychologische Beiträge zur Analyse kognitiver Prozesse, Berlin

Klix, F., Kukla, F., Klein, R.
(1976) Über die Unterscheidbarkeit von Klassen semantischer Relationen im menschlichen Gedächtnis. In: Psychologische Beiträge zur Analyse kognitiver Prozesse, hrsg. von Klix, F., Berlin, S. 302 - 314

Kolers, P.A.
(1963) Interlingual word assoziations. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, Heft 2, S. 291 - 300
(1966) Interlinguale Facilitation of short therm memory. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, Heft 5, S. 314 - 319

Koritzky, B.
(1983) Material zur Untersuchung des Sprachniveaus für die Einstufung in den Hochschulferienkurs (Maschinenmanuskript) Berlin

Krause, B.
(1981) Zur Analyse der Informationsverarbeitung in kognitiven Prozessen. In: Zeitschrift für Psychologie, Supplement 2, Leipzig

Lakoff, G.
(1970) Linguistics and Natural Logics, Ann Arbor

Lander, H.-J.
(1977) Ansätze, Methoden und Ergebnisse der klassischen experimentellen Gedächtnispsychologie. In: Zur Psychologie des Gedächtnisses, hrsg. von Klix, F. und Sydow, H., Berlin, S. 9 - 24

Lang, E.
(1982) Die Konjunktionen im einsprachigen Wörterbuch. In: Wortschatzforschung heute, hrsg. von Agricola, E. u.a., Leipzig, S. 72 - 106

Leontjew, A.A.
(1971) Sprache - Sprechen - Sprechtätigkeit, übers. u.hrsg. von Heeschen, C. und Stötting, W., Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz
(1974) Psycholinguistik und Sprachunterricht, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz

Lorenz, W., Wotjak, G.
(1977) Zum Verhältnis von Abbild und Bedeutung, Berlin

Löschmann, M.
(1980) Theorie und Praxis der Arbeit am Wortschatz auf der Stufe der Aus- und Weiterbildung ausländischer Deutschlehrer, Diss. B, Leipzig
(1984) Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit, Leipzig, 2. durchgesehene Auflage

Löwe, H., Almeroth, H.
(1975) Untersuchungen zur intellektuellen Lernfähigkeit im Erwachsenenalter. In: Probleme und Ergebnisse der Psychologie, Heft 53, S. 5 - 36

Lurija, A.R.
(1967) Die Entwicklung der Sprache und die Entstehung psychischer Prozesse. In: Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, hrsg. von Hiebsch, H., Berlin, S.465-546
(1982) Sprache und Bewußtsein. In: Beiträge zur Psychologie, Bd. 12, hrsg. von Forst, W., Kessel, W., Kossakowski, A., Lompscher, J., Berlin

Lurija, A.R., Winogradowa, O.S.
(1975) Die objektive Erforschung der Dynamik semantischer Systeme. In: Probleme der Psycholinguistik, hrsg. von Schwarz, Chr., Berlin, S. 191 - 229

Marx, K., Engels, F.
(1968) Die deutsche Ideologie, In: Werke, in 39 Bänden, Bd. 3, Berlin

Meinhard, H.-J.
(1975) Untersuchungen zum Passiv im Deutschen unter dem Gesichtspunkt der Konversion - Studien zu einem operativen valenztheoretischen Konzept der Bedeutung. Diss. A, Berlin

Meyer, H.-J.
(1981) Englische Verben zur Beschreibung ausgewählter Sachverhalte der wissenschaftlichen Kommunikation. Semantische Valenzstruktur und typische Satzbaupläne. Diss. B, Berlin

Motsch, W.
(1983) Satz und Sprachhandlung als Grundbegriffe der Textanalyse. In: Linguistische Studien, Reihe A 112, Berlin, S. 104 - 132

Neuner, G., Krüger, M., Grewer, U.
(1981) Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. In: Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis, hrsg. von Neuner, G., Berlin, München, 2. Auflage

Novikov, L.
(1976) Lexikalische Interferenzen in Forschung und Unterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Heft 1, S. 65 - 74

Olson, D.R.
(1971) Über begriffliche Strategien. In: Studien zur kognitiven Entwicklung, hrsg. von Bruner, J.S., Stuttgart

Osgood, Ch.E.
(1980) Lectures on Language Performance, New York, Heidelberg, Berlin

Panfilow, V.Z.
(1982) Philosophische Probleme der Sprachwissenschaft, Leipzig

Pasch, R.
(1977) Zum Status der Valenz. In: Linguistische Studien, Reihe A 42, Berlin, S. 1 - 50
(1982) Illokutionäre Kraft von Äußerungen und semantischer Satztyp. In Linguistische Studien, Reihe A 91/II, Berlin, S. 112 - 154.

Piavio A.
(1969) Mental imagery in associative learning and memory. In: Psychological Review 76, S. 241 - 263

Picoche, J.
(1977) Précis de lexicologie française, l'étude et l'enseignement du vocabulaire, Paris

Putnam, H.
(1978) Meaning, Reference and Stereotypes. In: Meaning and Translation, hrsg.von Guenthner, F., London, S. 61 - 81

Rips, L.J., Shoben, E.J., Smith, E.E.
(1973) Semantic distance and the verification of semantic relations. In: Journal Verbal Learning and Verbal Behavior, Heft 12, S. 1 - 20

Rohrer, J.
(1978) Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen, Bochum

Rosch, E.
(1975) Cognitive representations of semantic categories. In: Journal of Experimental Psychology: General 104, S. 192 - 233

Rosenberg, S.
(1968) Association and phrase structure in sentence recall. In: Journal Verbal Learning and Verbal Behavior, Heft 7, S. 1077 - 1081

Rubinstein, S.L.
(1968) Grundlagen der allgemeinen Psychologie, 6. Auflage, Berlin

(1983) Sein und Bewußtsein, 9. Auflage, Berlin

Scherner, M.
(1984) Sprache als Text. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlich begründeten Theorie des Textverstehens. In: Reihe Germanistische Linguistik, hrsg. von Henne, H., Sitta, H. und Wiegand, H.E., Heft 48, Tübingen

Schönpflug, U.
(1977) Psychologie des Erst- und Zweitsprachenerwerbs, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz

Schönpflug, W., Schönpflug, U.
(1983) Psychologie. Ein Lehrbuch für das Grundstudium. München, Wien, Baltimore

Schippan, Th.
(1972) Einführung in die Semasiologie, Leipzig

Schmidt, W.

(1964) Lexikalische und aktuelle Bedeutung. Ein Beitrag zur Theorie der Wortbedeutung, Berlin, 2. durchgesehene Auflage

Schtschur, G.S.

(1975) Typen lexikalischer Assoziationen in der Sprache. In: Probleme der Psycholinguistik, hrsg. von Schwarz, Chr., Berlin, S. 159 - 170

Skinner, B.F.

(1957) Verbal behavior, New York

Stachowiak, F.J.

(1979) Zur semantischen Struktur des subjektiven Lexikons. In: Patholinguistica 7, München

Starke, G.

(1985) Lexikalische Bedeutung, Valenzstruktur und Nebensätze. In: Zeitschrift für Germanistik, Heft 1, S. 64 - 71

Strietz, M.

(1978) Untersuchungen zur Lexik unter dem Aspekt des fremdsprachigen Lexikerwerbs, Diss. A, Berlin

Theoretische Probleme...

(1976) Theoretische Probleme der Sprachwissenschaft, Autorenkollektiv unter Ltg. von Neumann, W., Berlin

Tulving, E.

(1968) Theoretical issues in free recall. In: Verbal behavior and general behavior theory, hrsg. von Dixon und Horton, New Jersey,S. 2 - 36

Tulving, E., Thomson, D.M.

(1970) Associative encoding and retrieval: Weak and strong cues. In: Journal exp. Psychologie 86, S. 255 - 262

Utheß, S., Utheß, H.

(1978) Der Fremdsprachenaneignungsprozeß als Einheit von Erfassen, Einprägen, Einüben und Anwenden. In: Fremdsprachenunterricht, Heft 7 - 8, S.299-328

Van der Meer, E.

(1979) Über das Erkennen von Analogien - Ein Beitrag zu psychologischen Elementaranalysen kognitiver Prozesse, Diss. A, Berlin

Van Dijk, T.

(1980) Textwissenschaften, München

Van Mörbeck, A.

(1984) Untersuchungen zum muttersprachlichen Lexikerwerb im Vorschulalter, Diss. A, Berlin

Viehweger, D

(1977) Probleme der semantischen Analyse. In: studia grammatica XV, Berlin

(1978) Struktur und Funktion nominativer Ketten im Text. In: Kontexte der Grammatiktheorie, studia grammatica XVII, Berlin, S. 149 - 168

Watt, W.C.

(1970) On two hypotheses concerning psycholinguistics. In: Cognition and the development of Language, hrsg. von Hayes, J.R., New York, London, S. 137-220

Welke, K.

(1975) Aspekte eines operativen Konzepts der Bedeutung und der Grammatik, Diss. B, Berlin

(1976) Einheit und Differenziertheit der Wortbedeutung. In: Wiss. Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Ges.-Sprachw. R. XXV, Heft 6, S.107-110

(1982) Tiefenstruktur oder Lexikoneintragung. In: Wiss. Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Ges.-Sprachw. R. XXXI, Heft 5,S.579-583

(1983) Sensorische und rationale semantische Merkmale. In: Zeitschrift für Germanistik, Heft 3, S.271-277

Welke, K., Meinhard, H.-J.

(1980) Prinzipien einer operativen Valenzgrammatik. In: Zeitschrift für Germanistik, Heft 2, S. 146-156

Wittgenstein, L.

(1975) Philosophische Untersuchungen, 3. Auflage, Frankfurt/M.

Wotjak, B.

(1982) Untersuchungen zur Inhalts- und Ausdrucksstruktur ausgewählter deutscher Verben des Beförderns. In: Linguistische Studien, Reihe A 103, Berlin

Wotjak, G.

(1971) Untersuchungen zur Struktur der Bedeutung, Berlin

(1975) Semantische Merkmalanalysen und Valenzmodelle. In: Vox Romanica 34, Bern, S. 1 - 26

Wörterbücher :

- Grappin, P.
(1963) Dictionnaire moderne Français-Allemand, Paris

- Helbig, G., Schenkel, W.
(1980) Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, Leipzig, 5. unveränderte Auflage

- Klappenbach, R., Steinitz, W.
(1980) Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (WDG), 10. bearbeitete Auflage, Berlin

- Robert, P.
(1977) Dictionnaire universel des noms propres, Paris

- Wahrig, G.
(1968) Deutsches Wörterbuch, Gütersloh, Berlin, München, Wien

Wygotski, L.S.
(1964) Denken und Sprechen, Berlin

Zöfgen, E.
(1982) Verbwörterbücher und Verbvalenz im Französisch-unterricht. In: Linguistik und Didaktik, Heft 49/50, hrsg. von Heringer und Stötzel, Paderborn, S.18-61

Ich versichere, daß ich die vorliegende Arbeit selbständig verfaßt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe.

Berlin, im Juni 1985

T H E S E N

zur

Dissertation

Probleme des fremdsprachigen Bedeutungserwerbs, untersucht auf der Basis prototypischer semantischer Valenzstrukturen

vorgelegt von

Margita Pätzold

1. Die kommunikative Orientierung im Fremdsprachenunterricht führt hinsichtlich des Wortschatzerwerbs zum Textzentrismus. Die auf dieser Basis entwickelten didaktisch-methodischen Modelle betonen die Einheit von Kenntnisvermittlung und Könnensentwicklung. In der Tendenz werden jedoch notwendige Systemkenntnisse der Sprache vernachlässigt. Das Lernen von Wortbedeutungen aus Texten wird aus lerntheoretischer Sicht vorwiegend als spontanes Lernen beschrieben.

2. Mit der vorliegenden Arbeit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, den Lexikerwerb ausländischer Germanistik- und Deutschlehrerstudenten zu optimieren.
Spontanes Lernen von Wortbedeutungen aus Texten soll im Vermittlung- und Aneignungsprozeß durch Einsichten in Bedeutungsstrukturen weitergeführt werden. Dazu werden Lernalgorithmen extrapoliert, die es dem Lernenden ermöglichen, auf dem Wege von Abstraktionen über die im Text aktualisierte Bedeutung eines Verblexems hinauszugehen, mechanisches Einprägen zu reduzieren und Verfahrenskenntnisse zum selbständigen Bedeutungserwerb zu entwickeln.

Die theoretischen Untersuchungen haben aus fremdsprachen theoretischer Sicht das Ziel

a) Vorschläge zur zielsprachigen Semantisierung unbekannter fremdsprachiger Verbbedeutungen zu unterbreiten und

b) Auswahlkriterien für sprachliches Material zu beschreiben, das geeignet ist, einerseits Gebrauchsbedingungen von Verbsememen in sich verändernden semantischen Kontexten dem Lernenden erfaßbar zu machen, andererseits die mit einem Verbformativ verbundenen und in einem bestimmten syntaktischen Konstruktionsmodell realisierten Bedeutungen als synchron relativ invarianten anteilmäßig vergesellschaftete durchschnittliche Widerspiegelung objektiver oder denkbarer Sachverhalte zu vermitteln.

3. Die theoretische Grundlegung erfordert ein interdisziplinäres Herangehen. Linguistische, psychologische und fremdsprachenmethodische Erkenntnisse werden aufeinander bezogen und entsprechend der gesetzten Zielstellung ausgewertet.

3.1. Im Hinblick auf die Entwicklung eines fremdsprachigen Lexemspeichers werden psychologische Annahmen der Netzwerktheorie über Strukturebenen der Organisation von Gedächtnisleistungen herangezogen.
Genutzt wird die heuristische Basis, daß Wissensstrukturen im Gedächtnis netzartig durch zwischenbegriffliche Relationen und Relationen innerhalb von Begriffsstrukturen verknüpft sind.
Wir folgen der Auffassung, daß zwischenbegriffliche Relationen, deren Eigenschaft darin besteht, Ereignisse oder Sachverhalte abzubilden, primär Wahrnehmungseinheiten sind.

3.2. Durch das Einbeziehen psychologischer Befunde, die auf der Basis merkmaltheoretischer Auffassungen entwickelt wurden, ist es möglich, über statische Interpretationen der Strukturen des internen Lexikons hinausgehend, dynamische Aspekte semantischer Informationsverarbeitung aufzuzeigen. Für Aussagen über den lernabhängigen Aufbau von Begriffsstrukturen im Gedächtnis wird die Annahme der Prototypentheorie (ROSCH 1975, HOFFMANN 1982) genutzt, die nahelegt, daß Klassifizierungsleistungen innerhalb begrifflicher Strukturen von Vorzugsbildungen beeinflußt werden. Der mentale Mechanismus der Prototypenbildung wird von uns auf die Speicherung der Abbilder von Sachverhalten, Handlungen und Prozessen übertragen.

3.3. Auf der Basis der semantischen Valenztheorie BONDZIOs wird die Versprachlichung von Abbildern dialektischer Zusammenhänge zwischen Dingen, Erscheinungen und Prozessen als Relationen zwischen Sememen auf der Satzebene linguistisch dargestellt.
Die Beziehungen zwischen dem Verb als Valenzträger und den Leerstellenbesetzungen wird als Beziehung zwischen Klassen von Relationspartnern dargestellt. Damit ist die Möglichkeit gegeben, Bedeutungen so zu beschreiben, daß, über spontane Lernprozesse hinausgehend, Lernstrukturen aufgezeigt werden können.
Aufgrund einer gemeinsamen Funktorenstruktur lassen sich semantisch ähnliche Bedeutungen einem Feld zuordnen. Innerhalb dieses semantisch-syntaktischen Feldes lassen sich Teilfelder gruppieren, die durch Unterschiede in der Qualität der Leerstellenbesetzung determiniert sind.
Unterschiedliche Klassen von Relationspartnern konstituieren unterschiedliche Sememe eines Verbformativs gleicher Funktorenstruktur.
Die lerntheoretischen Prämissen der semantischen Valenztheorie, die darin bestehen, daß Verbbedeutungen über die entsprechenden paradigmatischen und syntagmatischen

Relationen dargestellt und gelernt werden können, werden aus fremdsprachenmethodischer Sicht genutzt und weiterentwickelt.
In Abgrenzung zu anderen Valenzauffassungen wird die relationale Bindung von Wortbedeutungen als deren Eigenschaft angesehen.

4. Die theoretischen und empirischen Untersuchungen dieser Arbeit erbringen folgende Resultate:

4.1. Ausgehend von der sich in der Praxis des Unterrichts zeigenden Tatsache, daß der Lernende der untersuchten Zielgruppe immer dann, wenn eine adäquate spezifische fremdsprachige Verbbedeutung entweder nur vage funktional-semantisch zugeordnet werden kann oder nicht vorhanden ist, auf einfache Bedeutungsstrukturen zurückgreift, schließt der Verfasser, daß die hierin sichtbar werdende intuitive Kompetenz des Lernenden auf einer hierarchischen Strukturierung des Wortgedächtnisses basiert. Die einfachen semantischen Einheiten werden auf linguistischer Ebene als Struktur von Primärfunktoren oder Archisememe beschrieben. Ihre Relevanz für zielsprachige Bedeutungserklärungen wird theoretisch und empirisch nachgewiesen. Sie werden als semantische Verbindungsstücke zwischen fremdsprachigen und muttersprachigen und zwischen vorhandenen und zu erwerbenden fremdsprachigen Lexikoneintragungen angesehen.

4.2. Der Aufbau eines fremdsprachigen Lexikons ist determiniert durch Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen muttersprachigen und fremdsprachigen Bedeutungen und in zunehmendem Maße durch den Aufbau der Bedeutungen von Wörtern innerhalb aufeinander bezogener semantischer Teilsysteme in der Fremdsprache.
Bei der untersuchten Zielgruppe wird der Lexikerwerb vorrangig als Ergebnis des weiteren Differenzierungsprozesses zwischen fremdsprachigen Wortbedeutungen

...gesehen, deshalb wird der Terminus 'Bedeutungserwerb' gebraucht.

4.3. Vergleiche mit der Ontogenese des Muttersprachenerwerbs werden dahingehend gewertet, daß von einer allgemeinen kognitiven Bedingung in der Ontogenese von Klassifizierungsleistungen im Rahmen des Spracherwerbs ausgegangen werden kann, die darin besteht, daß Bedeutungen zunächst situativ bzw. handlungslogisch erfaßt und darauf aufbauend kategorial verglichen werden.

4.4. Die Annahme dieser Teilidentität zwischen Muttersprach- und Fremdsprachenerwerb wird durch gedächtnispsychologische Befunde gestützt. Sie legen nahe, daß funktionale Strukturelemente des Netzwerks Propositionen sind. Propositionen sind Verbindungen zwischen Konzepten, genauer, zwischen Gegenstandskonzepten (Argumenten) und Relationskonzepten (Prädikaten). Sie werden auf linguistischer Ebene als semantisch-syntaktische Valenzbeziehungen formalisiert.

4.5. Die Bedeutung eines Wortes entsteht und entwickelt sich im Gedächtnis des Lernenden durch Klassifikationsleistungen innerhalb ähnlicher Wortbedeutungen, durch ihre syntagmatische und paradigmatische Differenzierung zu bereits vorhandenen Lexikoneintragungen, so daß im Ergebnis des Lernprozesses paradigmatisch und syntagmatisch strukturierte semantische Felder im Wortgedächtnis angenommen werden können.

4.6. Um lernrelevante Komponenten darzustellen, die zu paradigmatischen und syntagmatischen Strukturbildungen im Gedächtnis führen, wird untersucht, unter welchen Bedingungen der Lernende Abstraktionen über Verbbedeutungen bilden kann.
Im Ergebnis der Untersuchungen, die sich auf Aussagen der Prptotypentheorie stützen, wird festgestellt, daß sich lerneffektive Syntagmen auszeichnen lassen, die,

über spontane Lernprozesse hinausgehend, primäre Bedeutungen für die Vermittlung fremdsprachiger Sememe relevant werden lassen.

4.7. Primäre Bedeutungen entsprechen auf psychologischer Ebene prototypischen Konzeptverbindungen, die entweder als interne schon vorhandene Propositionen gespeichert und somit Teil des Weltwissens sind (z.B. Auto - fahren) oder prototypische Konzeptverbindungen, die sich durch zielsprachige Belegungen entwickeln, wenn durch die Angabe von Beispielsätzen die Verwendung des jeweiligen Lexems in seinen Grundbedeutungen gegeben wird (z.B. überreichen - Diplom, Geschenke,... ect.).

4.8. Auf linguistischer Ebene repräsentieren prototypische Konzeptrelationen synchron konventionalisierte Verbindungen zwischen Verbsememen mit einer entsprechenden Klasse von Relationspartnern. Die durch semantische Kontextelemente auf der Basis von Ein-Satz-Texten identifizierten Sememe gleicher Formative einer Funktorenstruktur werden als selbständige Zeichen beschrieben und gehen in ein Übungsparadigma ein.
Die Bezeichnung "primäre Bedeutung" wird aus der Sicht des Sprachsystems auf alle Bedeutungsvarianten bezogen, die eine synchron relativ konventionalisierte Verbindung eines Verblexems mit einer typischen Klasse von Relationspartnern darstellen. Die terminologische Unterscheidung zwischen Bedeutungsvariation und Bedeutungen eines Verblesems wird, da sprachpädagogische Gesichtspunkte dominieren, vernachlässigt.

4.9. Auf der Aneignungsebene ist die Bezeichnung "primäre Bedeutung" zusätzlich ontogenetisch determiniert. Im Rahmen der textorientierten Wortschatzvermittlung wird die im Text aktualisierte Bedeutung mit einer entsprechend konventionalisierten Bedeutung bei der zielsprachigen Semantisierung in Beziehung gebracht. Sie dient

als kognitives Muster für das Erfassen nichtkonventionalisierter, durch zusätzliche pragmatische Bedingungen veränderte Bedeutungen, so wie sie in Lehrbuchtexten und authentischen Texten vorkommen können. Es werden typische Äußerungsexemplare zum Erfassen und Einprägen einer Verbbedeutung ausgewählt, die eine Generalisierung der Klassen möglicher Relationspartner auf der Grundlage konventionalisierter Kombinationen von Wortbedeutungen beim Lernenden der untersuchten Zielgruppe ermöglichen. Die Steigerung von Lerneffekten wird experimentell überprüft

4.10. Die theoretischen Untersuchungen führen zu einer Beschreibung der Elemente, die für eine lerneffektive didaktische Bedeutungsbeschreibung relevant sind. Zur didaktischen Bedeutungsbeschreibung wird ein syntaktischer Ausdruck konstruiert, der die herkömmlichen, oft zufälligen Synonymgleichungen ersetzt. Die didaktisierte Bedeutungserklärung einer im Text aktualisierten Verbbedeutung umfaßt folgende Elemente:

- die Leerstellen des Verbsemems
- die Zuordnung zu einem bekannten Hyperonym oder Archisemem
- die Differenzierung zwischen der bekannten, häufig allgemeineren Bedeutung und der neu zu erwerbenden, auf der Basis modifizierender semantischer Merkmale
- typische Relationspartner, die anhand eines Mustersatzes gegeben werden.

4.11. Die experimentelle Überprüfung erbringt den Nachweis, daß die Reproduktionsleistung durch das Einbeziehen typischer Relationspartner gesteigert werden kann. In zwei Tests zeigen sich bei dem von uns theoretisch begründeten Semantisierungsverfahren höhere Mittelwerte gegenüber den Semantisierungserklärungen, die lediglich

paradigmatische Klassifikationen ermöglichen.

Die Signifikanz im Test I liegt auf dem 0,5 %-Niveau, im Test II auf dem 5 %-Niveau.

4.12. Die auf der Analysebasis von Ein-Satz-Texten gewonnenen Erkenntnisse über die Strukturierung des internen fremdsprachigen Lexikons und zum lernabhängigen Aufbau von Bedeutungsstrukturen werden mit der Einheit "Text" in Beziehung gebracht.

In Anlehnung an ein Modell des Textverstehens von SCHERNER (1984) wird das Lernen von Bedeutungen aus Texten als Herstellen der Relationen zu Horizonten (Netzwerken), gespeicherten Situationen (Propositionen), semantischen Kontexten (Verbsememen und Relationspartnern) und bereits vorhandenem Sprachwissen beschrieben.

Sprachliches und außersprachliches Wissen wird beim Erwerb von Bedeutungen aus einem konkreten Text differenziert. Es wird nachgewiesen, daß das Herstellen von Relationen zwischen situativen Abbildern oder Horizonten im Gedächtnis der Lernenden und deren zielsprachige Belegung durch kognitive Differenzierungsprozesse verschiedener Systemrelationen erfolgt.

4.13. Auf der Grundlage der theoretischen und empirischen Untersuchungen wird folgendes Lernmodell zum Erwerb von Verbbedeutungen aus Texten vorgeschlagen:

- Semantisierung unbekannter Verbbedeutungen nach dem unter 4.10. dargelegten Verfahren.

- Übungen, in denen Verbbedeutungen in ein semantisch-syntaktisches Teilfeld eingeordnet werden.
  Die Auswahl der Feldpartner erfolgt nach dem Kriterium der Austauschbarkeit in dem Text, aus dem die zu lernenden Verben entnommen werden.
  Die aus dem Bedeutungsvergleich innerhalb eines semantisch- syntaktischen Teilfeldes gewonnenen Einsichten in Bedeutungsdifferenzierungen im Wortschatz der Zielsprache ermöglichen es dem Lernenden, aus dem Gesagten Gemeintes zu rekonstruieren, indem er Zusammenhänge herstellt zwischen der Situation, der sprachlichen Belegung und den im Sprachsystem vorhandenen Möglichkeiten der Auswahl sprachlicher Einheiten für die Abbildung eines Sachverhalts in der Kommunikation.

- Übungen, in denen durch typische Klassen von Relationspartnern primäre Bedeutungen eines Verblexems dargestellt werden. Die Merkmale typischer Klassen von Relationspartnern sind anhand der in den Übungsparadigmata gegebenen Beispiele zu deduzieren.

.14. Mit diesem Lernalgorithmus werden die aus sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen gewonnenen theoretischen Kenntnisse der Germanistikstudenten sprachpraktisch im Hinblick auf Verfahrenskenntnisse zum selbständigen Bedeutungserwerb nutzbar gemacht.

.15. Mit dem in dieser Arbeit vorgeschlagenen Lernkonzept erfolgt ein weiterer Schritt auf dem Wege der Lösung des Polysemieproblems bei Bedeutungserwerbsprozessen. Es wird ein innersprachlicher Zusammenhang dargestellt und lerntheoretisch begründet, der mehrere Bedeutungsvarianten eines Verblexems in der Weise erfaßt, daß der Lernende Bedeutungen als verallgemeinerte Abbilder von Sachverhalten aufgrund typischer Klassen von semantischen Kontexten differenzieren und einprägen kann.

Die durch Kontextelemente identifizierten Sememe gleicher Formative eines bestimmten syntaktischen Konstruktionsmodells werden als selbständige Zeichen betrachtet, deren semantische Relationen mit Relationen gedächtnismäßiger Speicherung korrelieren.

5. In weiterführenden Untersuchungen, die vor allem linguistische Grundlagen betreffen, muß die Analysebasis auf die sprachliche Einheit "Text" als Grundeinheit der sprachlichen Kommunikation erweitert werden.
Aus sprachpädagogischer Sicht sind besonders solche Bereiche von Interesse, die Verbsememe in ihrer wertenden Reflexion von Sachverhalten durch den Sprecher/Schreiber deutlich werden lassen. Es ist sichtbar zu machen, mit welchem sprachlichen Handlungsziel ein Sprecher/Schreiber aus dem Arsenal denotativ gleicher oder ähnlicher Bedeutungen auswählt, um sprachpragmatische Ziele zu erreichen.

Eine systematische Annäherung an den Zusammenhang zwischen dem Bedeutungserwerb und der Befähigung zur ziel- und bedingungsadäquaten Textproduktion im Rahmen einer umfassenden Kommunikationsbefähigung mit den Mitteln der Zielsprache kann möglicherweise durch Untersuchungen zur Ermittlung von bevorzugten Sememen bei der Konstitution von Exemplaren weitgehend konventionalisierter Textsorten, deren Handlungsmuster beschreibbar ist, erreicht werden.